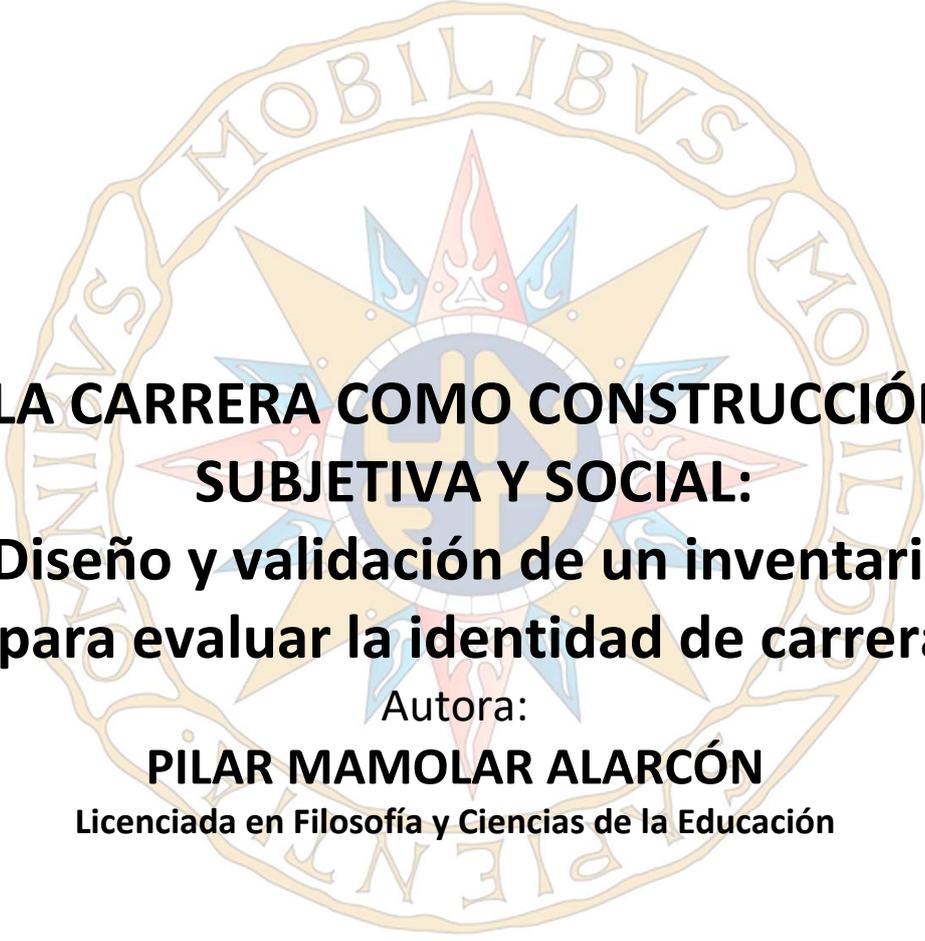


TESIS DOCTORAL

2022



**LA CARRERA COMO CONSTRUCCIÓN
SUBJETIVA Y SOCIAL:
Diseño y validación de un inventario
para evaluar la identidad de carrera**

Autora:

PILAR MAMOLAR ALARCÓN

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ

CODIRECTOR:

DR. ALEJANDO IBORRA CUÉLLAR

TUTORA:

DRA. BEATRIZ MALIK LIÉVANO

**LA CARRERA COMO CONSTRUCCIÓN
SUBJETIVA Y SOCIAL:
Diseño y validación de un inventario
para evaluar la Identidad de Carrera**

Autora:

PILAR MAMOLAR ALARCÓN

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ

CODIRECTOR:

DR. ALEJANDO IBORRA CUÉLLAR

TUTORA:

DRA. BEATRIZ MALIK LIÉVANO

Nota de la autora: En aras de una utilización no sexista del lenguaje y atendiendo a los principios de simple economía expresiva, se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos. Tan solo cuando la diferenciación de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

“Urgido por las gentes
asumía
la forma de un león o de
una hoguera
o de árbol que da sombra a la ribera
o de agua que en el agua se perdía”

JORGE LUIS BORGES.

SONETO A PROTEO. LA ROSA PROFUNDA

Agradecimientos

Este trabajo doctoral no hubiera sido posible sin la influencia de mis directores de tesis Juan Carlos Pérez-Gonzalez y Alejandro Iborra. Ambos me han proporcionado de manera complementaria conocimiento y comprensión sobre los temas aquí tratados y la confianza necesaria para seguir avanzando en los momentos más inciertos. Agradezco profundamente, In memórian, a dos grandes profesores-investigadores de esta Facultad, a mi antiguo Director y Catedrático de Departamento, Daniel Anaya, por su generosidad, estímulo y refuerzo en mi incorporación al Departamento y al mundo académico. Y a Ramón Pérez Juste Catedrático y profesor emérito del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por su firme respeto a la figura del Profesor Asociado, y su estímulo para crear nuevos instrumentos de evaluación. En la etapa previa a mi incorporación a esta Universidad, agradezco a Catalina Martínez Mediano sus consejos, apoyo y correcciones durante los cursos del Programa de Doctorado y la investigación con la que obtuve el DEA. Tengo una deuda muy especial con dos personas referentes en la práctica profesional. Tim Ingarfield Socio Director de SCT Systemic, consultor y facilitador del cambio, con quien inicié mi formación de Especialidad en DBM Terapia y Consultoría Sistémica; y John McWhirter, autor y creador de la DMB®, sin cuyas aportaciones en el campo del aprendizaje, no hubiera sido posible esta investigación. Tengo una especial gratitud hacia mis compañeros de viaje de aquel Programa de Especialización, donde compartí meses de estimulante trabajo colaborativo. Y una gratitud especial a Pilar Fernandez, compañera de estudios y de vida, con la que he diseccionado todas y cada una de aquellas sesiones. Agradezco las valiosas aportaciones y consejos de David Arribas, metodólogo del departamento de I+D+I de Tea Ediciones, antiguo compañero de trabajo y artífice de diferentes instrumentos de evaluación que lideran el mercado español. Y de manera muy especial agradezco a mi tutora, Directora de Departamento, compañera de trabajo y parte del Equipo Docente de las asignaturas que actualmente imparto, por su apoyo incondicional y sus aportaciones para encontrar los recursos necesarios que han permitido el avance y difusión de este proyecto. No podría dejar de nombrar a Alberto Torres, empresario, editor y emprendedor, por creer en el proyecto y proporcionar los recursos necesarios para digitalizar la obra y facilitar la transferencia de la investigación.

A mi padre, que me enseñó a pensar por mí misma.

A mi madre, que me enseñó a pensar pensando en otros.

A mi compañero. A nosotros.

A quienes han sido y son inspiración para comprender nuevas perspectivas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
Motivación del trabajo.....	1
El problema de investigación, supuestos y finalidad.....	3
Organización y estructura del trabajo	11
PRIMERA PARTE. INVESTIGACIÓN TEÓRICA.....	12
CAPÍTULO 1.....	12
LA CARRERA COMO CAMPO DE ESTUDIO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA CARRERA	12
1.1 La Carrera como campo de estudio: principales enfoques que lideran la investigación y la práctica.	15
1.1.1 La carrera como expresión de los cambios en las sociedades tradicionales y modernas. 28	
1.1.2 La transformación de la carrera: claves para definir los patrones actuales. 33	
1.1.3 La carrera como intersección entre Agencia y Estructura. 37	
1.2 La gestión de la carrera en el contexto empresarial.....	41
1.2.1 Evolución de los modelos de gestión del trabajo en las organizaciones. ... 48	
1.2.2 Principales retos para las organizaciones y para las personas. 51	
CAPÍTULO 2.....	59
ENFOQUES ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN/EDUCACIÓN PARA LA CARRERA	59
2.1 El diseño de vida y el enfoque narrativo.....	62
2.1.1 Aplicación práctica de este enfoque: identidades narrativas. 67	
2.1.2 Transcender la narración, nuevos retos para la práctica. 68	
2.2 Aprendizaje para la Transición. Un enfoque crítico.	75
2.3 Conclusiones en proceso.....	81

CAPÍTULO 3.....	85
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE CARRERA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA.	85
3.1 Procesos reflexivos e identidad en un orden posterior a la modernidad	88
3.1.1 Identidad, carrera y aprendizaje.	93
3.2 La identidad, un constructo en evolución.....	107
3.2.1 La identidad asociada a la vocación, la profesión y la carrera.	109
3.2.2 Medidas de la Identidad.	116
3.2.3 Definición de la Identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. ...	120
3.3 Un modelo teórico para medir la identidad de carrera.....	122
3.3.1 Las dimensiones del modelo y los procesos de aprendizaje.....	122
SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	127
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	127
4.1 Reformulación del problema	130
4.2 Objetivos y fases de la investigación	131
4.2.1 Objetivos	131
4.2.2 Fases de la investigación.	131
4.3 Principales Hipótesis de partida.....	133
4.4 Estudio 1. Validez de contenido.....	134
4.4.1 Método	134
4.4.1.1 Muestra de expertos	134
4.4.1.2 Instrumento	134
4.4.1.3 Procedimientos.....	135
4.5 Estudio 2. Estudio de propiedades psicométricas.....	135
4.5.1 Método.	135
4.5.1.1 Muestra de adultos	135
4.5.1.2 Instrumento	138

4.5.1.3	Procedimientos.....	138
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		139
5.1	Validez	142
5.1.1	Validez de contenido	142
5.1.2	Validez factorial.	143
5.1.3	Validez convergente.....	151
5.2	Fiabilidad	153
5.3	Análisis de diferencia de medias.....	155
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....		161
6.1	Conclusiones respecto al Objetivo 1:	164
6.1.1	Construir un instrumento que explore y describa la “subjetividad” de las carreras. 164	
6.2	Conclusiones respecto al Objetivo 2:	165
6.2.1	Validar el contenido y depurar el cuestionario a partir de la revisión crítica. 165	
6.3	Conclusiones respecto al Objetivo 3:	165
6.3.1	Lanzar el cuestionario a una muestra representativa de adultos.....	165
6.4	Conclusiones respecto al Objetivo 4:	166
6.4.1	Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario.....	166
6.5	Conclusiones respecto al Objetivo 5:	168
6.5.1	Presentar un nuevo constructo a partir de la fundamentación teórica y empírica. 168	
6.6	Conclusiones respecto al Objetivo 6:	169
6.6.1	Identificar relaciones entre factores y estatus.....	169
6.7	Conclusiones respecto al Objetivo 7:	170
6.7.1	Disponer de un instrumento para la práctica profesional.	170

6.8 Conclusiones respecto a las hipótesis de partida.	170
6.9 Implicaciones de la investigación	175
6.10 Limitaciones y líneas de investigación futura	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXOS	195
Anexo 1. Ejemplo de transferencia de la investigación.....	196
Anexo 2. Cuestionario original de evaluación de expertos.	197
Anexo 3. Cuestionario revisado después de la evaluación de expertos (88 ítems).	203
Anexo 4a. Resultados del cuestionario de valoración de expertos (ítems).	210
Anexo 4b. Resultados del cuestionario de evaluación de expertos (observaciones cualitativas). 215	
Anexo 5. Cuestionario IDeCaA 5 dimensiones	216
Anexo 6. Cuestionario IDeCaA 5 dimensiones	217
Anexo 7. Medias de cada género en las variables del IDeCaA.....	228
Anexo 8. Aplicabilidad del cuestionario y su interpretación.....	229

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Perspectivas y niveles de conocimiento en la investigación y la práctica.....	20
Tabla 2. Principales metáforas y paradigmas de investigación que estudian la Carrera.....	23
Tabla 3. Transformaciones en las economías y evolución del trabajo y la carrera	29
Tabla 4. Evolución de los principios asociados a las teorías clásicas.	63
Tabla 5. Estatus clásicos de identidad.....	111
Tabla 6. Modelo inicial del dominio y estrategias de aprendizaje sugeridas	124
Tabla 7. Matriz de patrones de factores para IDeCaA	145
Tabla 8. Nuevo modelo del dominio IDeCaA.....	150
Tabla 9. Matriz de fiabilidad y correlación de las variables.....	152
Tabla 10. Regresión lineal múltiple de las subdimensiones de FIS (predictores) sobre la IDeCaA global (variable criterio).	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de interacciones entre Agencia y Estructura.	39
Figura 2. Matriz Singularidad - Valor del talento	44
Figura 3. Matriz de clasificación del talento "nine box"	46
Figura 4. Matriz de clasificación del talento: compromiso, competencias, liderazgo.	47
Figura 5. Evolución de los modelos de gestión del trabajo.....	49
Figura 6. Modelo teórico de estrategias Persona-Entorno	77
Figura 7. Ciclo de aprendizaje	101
Figura 8. Figura-fondo: Joven y Anciana.....	102
Figura 9. Nivel de estudios de la muestra.	137
Figura 10. Modelo heurístico (rotado) de 5 dimensiones.....	149
Figura 11. La edad y el estatus profesional en términos de Desarrollo-Estabilidad	157
Figura 12. La edad y el estatus en términos de Conciencia relfexiva..	158
Figura 13. La edad y el estatus en términos de Compromiso con el Desarrollo.	159
Figura 14. La edad y el estatus en términos de Determinación y autoconfianza.	160

INTRODUCCIÓN GENERAL

Motivación del trabajo

La elección del tema, y el enfoque de esta investigación están motivadas, y se nutren de las trayectorias de vida y carrera de las personas a las que he acompañado en el ejercicio de mi actividad, dentro y fuera de las organizaciones. Es por tanto el resultado de mi experiencia profesional, como de la experiencia y trabajos de los investigadores y prácticos que me han nutrido. Es fruto también de mis éxitos y fracasos en las transiciones experimentadas en mi propia trayectoria y biografía. Como resumen de estas influencias, he tenido la oportunidad de confirmar una y otra vez la premisa de Wenger (2001): las experiencias sociolaborales nos cambian, no solo definen lo que hacemos, sino que nos proporcionan significados acerca de lo que somos y lo que podríamos llegar a ser. Formar parte de una organización, ejercer un nuevo rol o ser despedido, experimentar nuevas formas de empleo o de precariedad laboral, incorporarse nuevamente al mercado laboral o quedar excluido, etc. son experiencias que influyen en nuestra manera de percibirnos y de percibir el mundo. A partir de ellas, creamos significados acerca de quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. Conocer y comprender hasta qué punto podemos dirigir el cambio y crear nuevas direcciones en el trabajo y en la vida, es uno de los principales estímulos que guían este trabajo doctoral.

Uno de los casos más significativos relacionados con esta inquietud, tuvo lugar trabajando con un grupo de personas desempleadas afectadas por un despido colectivo y el cierre de una empresa que había sido líder en su sector y que experimentó un progresivo declive algunos años después. Las entrevistas focalizadas con la plantilla saliente me proporcionaron información cualitativa que trascendía el objetivo para el cual había sido contratada: identificar y seleccionar a personas con la disposición necesaria para incorporarse a un nuevo proyecto, en esta misma industria, en una nueva y recién constituida empresa, -que había adquirido la fábrica, maquinaria y locales de la antigua empresa-, con objeto de ponerla en marcha nuevamente con otro nombre y otro propietario. La media de edad del colectivo, formado por unos 200 trabajadores era de 45 años, la mayoría en situación de desempleo después de varios meses del despido. Estos

trabajadores habían desarrollado buena parte de su trayectoria profesional en una empresa, un sector y un oficio, experimentando cambios progresivos vinculados a la capacitación y desarrollo del oficio, desde ayudante o aprendiz, a oficial o jefe de un área. Para la mayor parte las personas, volver a realizar las actividades y funciones que hasta hace poco habían ejercido, era, en la mayoría de los casos, su primera opción profesional, y así lo manifestaron durante la entrevista. Por otra parte, más de la mitad de las personas entrevistadas tenían dificultades para imaginar otro futuro profesional que no fuera ese, manteniendo unas altas expectativas en el proceso de selección en el que estaban participando. Los planes de futuro de ese grupo quedaban “congelados” a la espera de la resolución del proceso de selección. Eran conscientes de que se incorporarían a un sector en claro declive, con un futuro incierto.

Durante las entrevistas, y en su relato personal, pudimos constatar cómo la experiencia y la actividad realizada durante años, les había proporcionado algo más que una profesión, un empleo o un rol. Les proporcionaba una comprensión y significados acerca del trabajo, el progreso, y lo que es más importante, de sí mismos, vinculados al rol, al oficio, a la fábrica o al equipo de compañeros de trabajo. Estos significados y compromisos que habían sido recompensados durante un tiempo, limitaban la exploración e identificación de oportunidades en otro sector, profesión o actividad. Podríamos decir que esta perspectiva y compromiso ligado al rol y profesión condicionaba seriamente sus estrategias para afrontar el futuro. A pesar del riesgo objetivo de incorporarse a un proyecto de futuro incierto, mantenían sus preferencias y expectativas hacia un sector en claro declive, que cesaría su actividad un año después de haberla iniciado, con un nuevo ERE que afectó esta vez a un centenar de trabajadores, en su mayoría los mismos trabajadores afectados por el primero.

Este es solo un ejemplo del mundo laboral actual, y de las dificultades para diseñar la propia vida y carrera en una estructura de riesgos y oportunidades donde los trabajadores desarrollan sus profesiones y roles sociolaborales. Comprender cómo avanzan las carreras implica comprender esta estructura social, tanto como las expectativas, aspiraciones, lealtades, valores, ideales, y autopercepciones de los trabajadores. Saber cómo esa subjetividad podría “tropezarse” o bien “danzar” en una estructura y contexto caracterizado por la inseguridad, el cambio y la constante demanda de readaptación, es el motor principal del presente estudio.

Este trabajo está vinculado a mi actividad de consultoría y al trabajo con instituciones y personas, tanto como a mi rol docente e investigador en esta Universidad. Esta permanente conexión entre la práctica, la teoría, y la investigación, ligada a los *campos de práctica* (Usher y

Bryant, 1992)¹ ha quedado reflejada en un contrato de transferencia² y surge de los problemas derivados de la práctica (Anexo 1). Somos conscientes de que al pasar de la práctica a la formulación teórica, estamos exponiendo hipótesis y posibilidades orientadas a explorar y comprender a las personas en sus contextos. Esperamos que estas nuevas conexiones enriquezcan las futuras intervenciones orientadoras o educativas.

El problema de investigación, supuestos y finalidad

Los cambios experimentados en las sociedades del siglo XXI y los derivados de una crisis económica mundial (Gran Recesión 2007-2008), agravados por la actual crisis socio-sanitaria causada por la COVID-19 inciden de manera dramática en la vida y el trabajo de muchas personas. El desplome del empleo, la devaluación salarial, el empobrecimiento, y la inseguridad, nos alertan de la existencia de “un mundo del no trabajo” (Estefanía 2017), o de un “futuro por defecto” Gratton (2013) como resultado de una combinación de fuerzas relativas a la fragmentación del trabajo, el aislamiento o la exclusión. Estos riesgos afectan a personas jóvenes desempleadas, trabajadores pobres, profesionales con experiencia que han perdido el trabajo, o personas en paro de larga duración, incluyendo a los llamados parados desanimados, que no buscan trabajo porque tienen la certeza de que no lo van a encontrar.

Adultos de cualquier edad necesitarán adaptarse y readaptarse en un marco de incertidumbre y cambio permanente (Krumboltz, 2011). Para una gran parte de los 3.300 millones de trabajadores empleados en todo el mundo, el acceso al trabajo remunerado no es garantía de seguridad, al no garantizar condiciones de trabajo decente o ingresos adecuados Gomis, Kühn, y Liepmann (2020). Así mismo, en las sociedades que compiten por el talento, se incrementa otro tipo de inseguridad que afecta a los trabajadores más cualificados y se relaciona con el temor a descender en la escala social, a quedarse atrás, o a estar de más (Sennett, 2006). Manejarse en estos nuevos escenarios requiere una continua reflexión de las relaciones entre uno mismo y el entorno sociolaboral.

¹ Este concepto se utiliza por los autores para expresar su tesis de que la educación de adultos como campo de estudio, es un campo de práctica y que la tarea de la educación consiste en examinar la naturaleza de esa práctica.

² http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.55539841&_dad=portal&_schema=PORTAL

Los riesgos que los trabajadores afrontan actualmente sobrepasan la esfera de lo personal, lo privado y lo subjetivo, y demandan nuevas respuestas de los agentes sociales. Esta es una de las paradojas que afronta la orientación para la carrera del siglo XXI. Las intervenciones orientadoras o educativas para el desarrollo de la carrera no serán suficientes para abordar un problema de dimensión mundial, como es el acceso al empleo y el reparto del trabajo en las sociedades con altas tasas de paro y creciente desigualdad (Mamolar, 2016).

Nuevas fuerzas y nuevos desafíos están transformando el mundo del trabajo. Las oportunidades para mejorar la calidad de vida de los trabajadores no ocurrirán sin una acción comprometida por parte de los gobiernos, organizaciones, empleadores y trabajadores (OIT 2019). En la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo, la OIT ha propuesto un programa centrado en las personas y asentado en tres ejes principales, con recomendaciones concretas:

- *Aumentar la inversión en las capacidades de las personas*, destacando el derecho a un aprendizaje a lo largo de la vida; el apoyo a todos los trabajadores en las constantes transiciones que afrontarán a lo largo de sus vidas; la aplicación de un programa para la igualdad de género en los puestos de trabajo del mañana y del futuro; y una protección social universal basado en los principios de solidaridad y reparto de riesgos que atienda a las necesidades de las personas a lo largo de su ciclo vital.
- *Aumentar la inversión en las instituciones del trabajo*, recomendando el establecimiento de una Garantía Laboral Universal que proporcione a todos los trabajadores un salario vital adecuado, límites máximos de horas de trabajo y seguridad y salud en el trabajo; ampliar la autonomía sobre el tiempo de trabajo y aprovechar la tecnología para ampliar oportunidades y conciliar la vida profesional y personal generando opciones reales de flexibilidad, medidas para mejorar la productividad y control sobre los horarios de trabajo; garantizar la representación selectiva de los trabajadores y empleadores a través del diálogo social, promovida activamente a través de las políticas públicas; encauzar y administrar la tecnología a favor del trabajo decente, donde trabajadores y directivos diseñen la concepción del puesto de trabajo, con un enfoque de la Inteligencia Artificial “bajo el control humano” y un sistema de gobernanza internacional de las plataformas digitales del trabajo que respeten derechos y protecciones mínimas.
- *Incrementar la inversión en trabajo decente y sostenible*, recomendando incentivos para impulsar la igualdad de género, así como nuevas oportunidades para las

microempresas y las pequeñas y medianas empresas; el desarrollo de la economía rural y la inversión de infraestructuras materiales y la creación de servicios públicos de valor; la creación de incentivos empresariales y estrategias de inversión a largo plazo; explorar indicadores de bienestar de las personas y nuevos modos de medir el desarrollo de los países incluyendo el valor del trabajo no remunerado y los efectos de la actividad económica sobre el medio ambiente.

El papel de la Orientación y el Asesoramiento para la carrera es o debería ser una pieza central para proporcionar el apoyo necesario, especialmente en los procesos de cambio y transiciones en situaciones de vulnerabilidad. Podría proporcionar el andamiaje necesario para que las personas construyan una identidad abierta a los cambios y desafíos actuales, evitando que queden “atrapadas” en una única idea o ideal de carrera que dificulte el desarrollo o la estabilidad necesaria para avanzar. Las personas necesitarán apoyo y asesoramiento para capitalizar sus experiencias sociolaborales, sus fortalezas personales o su capital psicológico (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007); definir proyectos personales y ocupacionales; elegir entre opciones disponibles; y favorecer la gestión de las múltiples transiciones que tendrán que afrontar a lo largo de la vida (Guichard, 2005). Esto implicará ayudar a las personas a gestionar y negociar su posición, teniendo en cuenta factores subjetivos y sociales que podrían facilitar o limitar oportunidades de carrera y movimientos futuros (Forrier, Sels, y Stynen, 2009).

La posibilidad de desarrollar una carrera que conecte con sus vidas, consistirá en ayudarles a ver el panorama general, y encontrar alguna relación significativa entre sus vidas y el entorno en que viven. Y esto es una tarea que implica exploración e investigación junto con los clientes/usuarios, pues no existen a priori respuestas establecidas. Necesitamos crearlas juntos, interpretando las tensiones, conflictos y contradicciones personales y sociales (Jansen & Wildeneerschm 1996; Wildemeersch & Stroobants, 2009).

La Orientación y Asesoramiento para la Carrera puede facilitar la participación activa de las personas y grupos en los nuevos escenarios, pero ello requiere las inversiones necesarias para potenciar una Orientación y Asesoramiento al más alto nivel, que proporcione recursos y estrategias en los frecuentes procesos de “aprendizaje para la transición”, término que abordaremos a partir de los estudios de Wildemeersch y Stroobants (2009).

Podemos decir, que nos encontramos ante nuevos desafíos globales que impactan en lo más íntimo de la vida de las personas y transforman algunas de las “viejas” ideas acerca del trabajo

y la carrera. En este contexto, cambia necesariamente el mismo significado de carrera, los temas que estudia, y los modelos de orientación que la investigación o la práctica abordan.

Nuestro trabajo se sitúa en este escenario. El problema puede plantearse del siguiente modo: *A lo largo de sus trayectorias profesionales y vitales, los adultos necesitarán no solo adquirir nuevas competencias que les cualifiquen para una o varias profesiones o empleos, sino construir nuevas relaciones y comprensiones acerca de sí mismos y el entorno en el que viven y trabajan. Manejarse en estos nuevos escenarios requiere una continua gestión del sí mismo en sus contextos* (Fugate, Kinick, & Blake, 2004). Si tradicionalmente y durante algún tiempo la carrera pudo recorrerse o planificarse a lo largo de ciertas etapas o con cierto sentido de unidad y progreso, actualmente la mayor parte de trayectorias no responden a ese patrón. Las personas construyen alguna idea de carrera a partir de una sucesión de experiencias de trabajo a través del tiempo (Arthur & Rousseau, 1996, p.30). Esta definición parecía entonces lo suficientemente amplia como para incluir las metamorfosis inesperadas en el entorno de trabajo (Lawrence, Hall, & Arthur, 2015), pero como veremos tiene implicaciones más profundas.

Las personas han de configurar ahora sus trayectorias profesionales sin el amparo o al margen de las instituciones y desarrollar sus biografías reflexivas en entornos de “oportunidad y riesgo” (Beck, Borrás, Navarro y Jiménez, 1998; Beck, 2007) e implicarse en procesos de reapropiación y actualización constante de sus habilidades (Giddens, 1997). La subjetividad constituye un aspecto esencial en las nuevas carreras, en parte porque sugiere que son las personas quienes han de hacerse cargo de crear oportunidades, adoptando una mentalidad estratégica, configurando su identidad y dando sentido a su propia biografía (Guichard, 2012).

Desde el punto de vista de la intervención educativa, la orientación o el counseling, estos cambios sugieren nuevas preguntas y nuevas estrategias, donde los enfoques orientados a la inserción, o la mejor adecuación o ajuste de la fuerza laboral a las demandas del mercado, son tan necesarios como insuficientes. Un aspecto central de las intervenciones, consistirá en explorar y desplegar el potencial de agencia de las personas para la participación activa y el cambio social. Tales estrategias apuntan hacia un aprendizaje reflexivo, crítico y transformacional, acerca de uno/a mismo y del entorno.

Este fue el tema central de nuestro anterior trabajo para la acreditación y obtención de la suficiencia investigadora y Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Como parte de ese estudio, abordamos una revisión teórica y crítica acerca de qué tipo de aprendizaje facilitar para afrontar

los desafíos y oportunidades que la vida adulta plantea (en lo personal, familiar o sociolaboral). Ello nos llevó a revisar las principales teorías sobre aprendizaje autodirigido en adultos (Self-Directed learning), desde las primeras aproximaciones de Knowles (1984), a los enfoques más críticos o transformacionales (Brookfield 1986,1987; Kegan 2000, 2003; Mezirow, 1991, 2000 2009; Harrison 2000; Tennant 2009). Desde otro ángulo, proponíamos que el discurso de un trabajador emprendedor, flexible, autónomo y autogestionado, que se adapta a las necesidades institucionales, así como el enfoque de las competencias para garantizar un mejor desempeño o adaptación, podría no ser suficiente o incluso disminuir el alcance del aprendizaje para afrontar las enormes exigencias de la vida adulta en estos nuevos escenarios (Mamolar, 2011). También ahora nos planteamos algunas preguntas respecto a cómo avanzar, qué aprender o qué estrategias desarrollar para gestionar las transiciones sociolaborales y crear oportunidades de carrera en las sociedades actuales, teniendo presente que esta tarea dependerá no solo de las personas sino de las instituciones y las estructuras económicas y sociales.

Individuos de cualquier edad y estatus profesional se verán en la tarea de construir su identidad reflexiva a lo largo de toda su vida, atendiendo tanto a sus preferencias y demandas sociolaborales, pero también relacionadas con aspectos económicos o de seguridad, como a las derivadas de la estructura social donde participan y de la que podrían quedar excluidos. Estos nuevos trabajadores, se verán en la necesidad de reinventarse constantemente, y adoptar una mentalidad estratégica, que implica la habilidad para identificar oportunidades de carrera que conecten con sus vidas (Guichard, 2012). Pero la posibilidad de participar en una estructura social a través de un trabajo digno, sin renunciar al desarrollo como expresión de las propias aspiraciones y activos personales, no puede dejarse al azar o depender solo de la iniciativa de las personas. Para favorecer la identificación y creación de oportunidades (de aprendizaje, trabajo, estudio, empleo, emprendimiento...) se precisa explorar formas de participación activa en dichas estructuras, y hacerlo de manera diferencial para cada persona.

Para ayudar a crear estas respuestas y estrategias, -como investigadores y como prácticos- necesitamos comprender la naturaleza de los cambios sociales, tanto como las transiciones internas que cualquier adulto afrontará a lo largo de su biografía. Ello nos permitiría salir del tradicional dualismo representado por las dos principales corrientes o enfoques predominantes en la educación de adultos: el enfoque psicológico/humanista, por un lado, y el socio-crítico por otro (Tennant, 2009). El primero orientado a promover la auto-dirección, auto-gestión o auto-realización con objeto de empoderar al individuo que aprende. El segundo enfatizando los

intereses de las estructuras sociales que gobiernan la conducta de los individuos y cuestionando tal autonomía.

En este trabajo doctoral, sostenemos que para crear oportunidades de vida y carrera en los entornos actuales, necesitamos mantener, educar o entrenar, disposiciones vinculadas a la agencia como capacidad para el comportamiento intencional y autodirigido. Pero no cualquier tipo de “agencia” pues la idea de un trabajador flexible, autónomo y autogestionado, tan reclamada en las economías que compiten por el talento, puede marginar la reflexión necesaria sobre los fines o los intereses a los que esa flexibilidad presta un servicio indiscutible. Esta fue una de las principales conclusiones de nuestro DEA, y nos ha proporcionado nuevas líneas de estudio. Cuestiones como la agencia, el aprendizaje, la reflexividad, o la autodirección, son también temas centrales de esta investigación, teniendo muy presente cómo tal intencionalidad podría interactuar dentro de las estructuras sociales. Para salir del tradicional dualismo antes apuntado, abordaremos enfoques que exploran la carrera como intersección entre la agencia y la estructura (Forrier, Sels y Stynen, 2009).

Durante el trabajo de investigación, hemos examinado las investigaciones más recientes sobre identidad de carrera, especialmente las que estudian la identidad de carrera como forma de participación activa del individuo en los contextos en los que se encuentra inmerso (Meijers, 1998; Law, Meijers y Wijers, 2002; Wildemeersch, y Stroobants, 2009; Fugate, Kinicki, y Blake 2004; McIlveen y Patton, 2007; Forrier, Sels, y Stynen, 2009). Hemos trazado algunas diferencias entre la identidad vocacional y profesional, con la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia y cómo este sentido de agencia podría involucrar la creación de nuevas identidades y el mantenimiento de las establecidas (Côté y Levine, 2015). Y hemos ido un paso más allá para conceptualizar este constructo y construir una escala o inventario que lo represente.

A partir de la fundamentación teórica y la experiencia práctica, planteamos que una de las principales tareas que los individuos afrontan, consiste en construir o reconstruir un sentido de sí mismos con relación a la estructura social en la cual participan y de la cual también podrían quedar excluidos. Sostenemos que la carrera puede entenderse como una construcción subjetiva, -en tanto que el individuo da sentido y significado a su experiencia profesional y vital-; y a la vez es una construcción social, porque lo social traslada una suerte de expectativas y exigencias, como ser un trabajador flexible, emprendedor, autodirigido o autogestionado, que a su vez conforma la experiencia de los individuos. Para desarrollar sus carreras y acceder a nuevos recursos y estilos de vida, las personas se verán en la necesidad de rediseñar, reconstruir, desafiar, estimular,

adaptarse, diferenciarse, crecer... y en definitiva, crear nuevas respuestas a las exigencias y demandas personales y sociales. La posibilidad de conectar aspiraciones (personales) y demandas (sociales) no puede darse por sentado, o esperar que los individuos afronten solos esta tarea (Wildemeersch & Stroobants, 2009).

La dificultad para acceder o mantenerse activo en un mercado laboral altamente exigente y selectivo, o de explorar nuevas formas de trabajo, de empleo o emprendimiento a lo largo de una vida cada vez más larga, configuran las identidades de los jóvenes trabajadores y de los trabajadores de mayor edad. Tales exigencias o expectativas que las sociedades informacionales plantean a cualquier adulto, apuntan hacia otras formas de preparación para el trabajo donde serán necesarias nuevas estrategias para organizar y dirigir el avance, saber hacia dónde ir o qué cambiar, intentando mantener cierto equilibrio entre demandas personales y sociales.

El primer modelo teórico que presentamos al final de esta investigación teórica, y el posterior instrumento o cuestionario de autoinforme presentado en la parte empírica como resultado de la investigación realizada, se fundamentan en un concepto de identidad dinámica, basada en la agencia como capacidad que permite al individuo crear cierto sentido de dirección y generar cursos de acción en contextos de cambio. Para manejarse con la complejidad actual, los adultos necesitarán crear y volver a crear nuevas comprensiones de sí mismos con relación al entorno cambiante en el que viven. La subjetividad en forma de preferencias, ideas, valores o ideales relacionados con el desarrollo de la carrera, está presente en el modelo teórico que presentaremos.

Partiendo de estos supuestos podemos formular una doble finalidad teórica de este estudio³:

Definir un modelo teórico con implicaciones prácticas que permita identificar “formas” subjetivas⁴, estados intencionales o disposiciones de los adultos para organizar su desarrollo y avance en un momento dado de su trayectoria o transición;

³ Aquí nos limitamos a formular una finalidad teórica. En la segunda parte del estudio (investigación empírica) identificamos los objetivos de la investigación y las principales hipótesis de partida.

⁴ Partimos del supuesto de que tales “forma” y significados pueden ser construidos desde múltiples perspectivas (persona-entorno) interpretados y negociados, y por tanto son susceptibles de reinterpretación.

y formular estrategias y aprendizajes que favorezcan la agencia y la creación de oportunidades de carrera en contextos de oportunidad riesgo.

Para trabajar en esta dirección, hemos abordado cuestiones de carácter teórico-práctico, profundizando en el problema de investigación desde distintas disciplinas, especialmente la psicología, la sociología y la educación. Pensamos que este enfoque resulta apropiado para estudiar los desafíos actuales y aportar nuevas perspectivas y herramientas para la intervención orientadora/educativa con adultos. Abordar el estudio de la carrera desde un enfoque multidisciplinar, ha sido puesto de manifiesto por la *Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe* (NICE), al señalar la necesidad de incluir una amplia gama de disciplinas, entre ellas las CC. de la Educación, la Psicología, la Sociología, o el ámbito de la Gestión Empresarial, por la alta complejidad de la práctica de la Orientación y Asesoramiento para la Carrera (Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid, y Weber, 2012).

Organización y estructura del trabajo

Hemos seguido una estructura de apartados y subapartados organizados en dos partes: la primera parte o investigación teórica, compuesta por los capítulos 1, 2 y 3. En el capítulo 1 abordamos la Carrera como campo de estudio y de práctica, y la gestión de la carrera en los contextos empresariales. En el capítulo 2 profundizamos en dos modelos orientados a la práctica orientadora y educativa, el Diseño de Vida y el Aprendizaje para la Transición. Y en el capítulo 3 avanzamos en la fundamentación teórica de nuestra propuesta, definiendo un modelo teórico de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. En la segunda parte o investigación empírica, se exponen en el capítulo 4 los objetivos y las principales hipótesis de investigación, así como los estudios empíricos (Estudio 1 y Estudio 2) y sus métodos. En el capítulo 5 presentamos los resultados de los distintos análisis y su discusión, y en el capítulo 6 abordamos las conclusiones, implicaciones, limitaciones y líneas de investigación futura. En cada capítulo incluimos un índice y un resumen del capítulo:

CAPÍTULO 1. LA CARRERA COMO CAMPO DE ESTUDIO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA CARRERA.	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 13
CAPÍTULO 2. ENFOQUES ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 60
CAPÍTULO 3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE CARRERA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 86
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 128
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 140
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.	
ÍNDICE Y RESUMEN	Pág. 162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 181
ANEXOS	Pág. 195

PRIMERA PARTE. INVESTIGACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

LA CARRERA COMO CAMPO DE ESTUDIO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA CARRERA

Índice del capítulo

- 1.1. La Carrera como campo de estudio: principales enfoques que lideran la teoría, la investigación y la práctica.
 - 1.1.1. La carrera como expresión de los cambios en las sociedades tradicionales y modernas.
 - 1.1.2. La transformación de la carrera: claves para definir los patrones actuales.
 - 1.1.3. La carrera como intersección entre Agencia y Estructura.
- 1.2. La gestión de la carrera en el contexto empresarial.
 - 1.2.1. Evolución de los modelos de gestión del trabajo en las organizaciones
 - 1.2.2. Principales retos para las organizaciones y para las personas.
- 1.3. Conclusiones en proceso.

LA CARRERA COMO CAMPO DE ESTUDIO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA CARRERA.

RESUMEN

Temas, objetivos: Este primer capítulo pretende conceptualizar la Carrera como campo de estudio con un cuerpo de conocimientos teóricos de aplicación práctica, ligada a las transformaciones sociales de las últimas décadas. Hemos profundizado en la comprensión de los aspectos subjetivos de las carreras y hemos propuesto una definición de la carrera vinculándola tanto al potencial de agencia como a los aspectos sociales que definen los mercados de trabajo y las estructuras de oportunidad-riesgo.

Enfoque, resultados: Partimos de un enfoque holístico donde destacamos los niveles de investigación (ontológico, epistemológico, metodológico y tecnológico), con objeto de poder aproximarnos y analizar desde una perspectiva crítica la abundante teoría producida en este campo de estudio. Con objeto de aportar mayor claridad y comprender los problemas prácticos que la teoría intenta resolver, presentamos los principales paradigmas y preguntas de investigación que lideran la práctica. Esto podría facilitar la tarea de investigadores y prácticos para seleccionar, descartar, combinar o poder integrar diferentes enfoques o recursos, adecuándolos en función de las personas en sus contextos.

Conceptualizamos la carrera a partir de usos y significados tradicionales y modernos, definiendo algunos de los aspectos claves de las nuevas carreras (subjetividad, reflexividad, agentividad) y formulamos una definición de la carrera como construcción subjetiva y social, apoyándonos en investigaciones recientes.

Para finalizar el capítulo, abordamos la carrera dentro de los contextos empresariales por sus implicaciones prácticas para la orientación y la intervención con personas y grupos.

Implicaciones para la investigación, la teoría o la práctica:

Defender un campo de estudio con identidad propia que necesariamente se nutre de diferentes disciplinas: ciencias sociales y humanidades, pero también ciencias económicas, empresariales, ciencias de la salud, etc.

Ofrecer aproximaciones que vinculen las técnicas y tecnologías a las epistemologías, proponiendo un enfoque crítico de elección de las teorías. Resumir los principales paradigmas y perspectivas y definir el tipo de preguntas que suelen hacerse dentro de una u otra perspectiva.

Proponer un enfoque crítico en el estudio de la carrera y de las nuevas carreras, integrando lo personal y lo subjetivo de cada individuo, con lo social y la estructura de oportunidades y riesgos de las sociedades actuales.

Originalidad/valor: Trascender la dualidad entre posturas voluntaristas (agencia) o deterministas (estructura) que influyen en la investigación o en la práctica.

Los supuestos y principios de los que partimos en este capítulo, dirigen acciones y formas de actuar en la intervención y en la práctica profesional. Por otra parte, al formularlos, también son susceptibles de crítica y reformulación.

Palabras clave: Enfoques, paradigmas, agencia, estructura social, carreras objetivas y subjetivas, talento, capital de movimiento, capital social, redepoying, reskilling, upskilling, trabajo, reinención, colaboración.

Carácter de la investigación: Teórica.

1.1 La Carrera como campo de estudio: principales enfoques que lideran la investigación y la práctica.

El nacimiento formal de la carrera como campo de estudio puede situarse tomando como referencia la primera edición del libro *Choosing a Vocation* (1909), cuyo autor Frank Parsons (1854-1908) expresaba “la importancia de un método científico” para ayudar a las personas jóvenes a elegir una vocación. Aunque la carrera unida al trabajo moderno y al puesto de trabajo habría sido introducida entre los años 1760 y 1830 (Donkin, 2003), la obra de Parsons constituye el primer marco teórico de aplicación práctica y base psicológica para la orientación profesional. La carrera como campo de práctica se organizaba al mismo tiempo como objeto de estudio, con una gran diversidad de teorías de orientación pragmática para guiar la intervención orientadora, vocacional, profesional, para la carrera y más recientemente para el desarrollo y la construcción de la carrera. *Choosing a Vocación* (1909), fue algo más que un libro propio de su época. Es a partir del enfoque de Parsons, que el estudio formal de la carrera queda ligado a tres dimensiones que siguen estando presentes en la investigación y en la práctica: el conocimiento de uno mismo; el conocimiento del entorno; y la relación entre ambos. Desde entonces la carrera se ha ido configurado como un sistema y cuerpo de conocimientos abierto a los cambios del entorno y en constante interrelación con otras ciencias, sistemas y teorías (Patton y McMahon, 2006).

En las sociedades surgidas de la Revolución Industrial el desarrollo de la carrera se vinculó al progreso de la industria y al surgimiento de una teoría científica del trabajo o Teoría de la Administración, que influyó decisivamente en la forma de entender y planificar trabajo y carrera desde principios del siglo XX. El siglo convulsionado por la Gran Depresión (1929) y las Grandes Guerras (1914-1918) y 1939-1945), experimentó una fuerte expansión de la tecnología, la industria y los servicios, así como un posterior crecimiento económico en los Gloriosos Treinta (1945-1975) con altas tasas de crecimiento en Estados Unidos, Europa Occidental y Japón. Los nuevos empleos y las necesidades productivas demandaban clasificar a las personas en función de sus capacidades para que pudieran desempeñarse de manera satisfactoria en las distintas industrias y ocupaciones. Los incipientes servicios de orientación profesional, se establecían sobre la base de una mejor adecuación de cada persona (de sus aptitudes, habilidades, ambiciones, recursos y limitaciones), y las condiciones de éxito en las diferentes industrias (Parsons, 1909). Este sería el contexto en el que se consolidó la Teoría de rasgos y factores y la perspectiva objetiva de las diferencias individuales para evaluar a las personas y asignarlas a roles y funciones. Esta perspectiva sigue ofreciendo respuestas útiles a las demandas empresariales (Savickas, 2005).

Predecir el grado de ajuste entre las características de las personas y las ocupaciones ha sido el propósito de las más influyentes teorías de la carrera en el siglo XX: la teoría de Holland sobre personalidad y elecciones vocacionales; la teoría del aprendizaje social de Krumboltz para la toma de decisiones; la teoría del desarrollo de Super; y la teoría de la adaptación al trabajo de Dawis y Lofquist (Brown, 2002). La carrera progresiva, predominante durante el periodo expansivo de la industria, propició el estudio de las diferencias para la mejor adecuación de las personas a las necesidades de la industria. Esta perspectiva nos permite hablar de las carreras objetivas definidas a partir de una secuencia de posiciones que se pueden observar externamente (Super and Hall, 1978). Esta conceptualización de la carrera circulará en la literatura durante la primera mitad del siglo XX.

Al aproximarnos a la Carrera como objeto de estudio, nos encontramos diferentes teorías que la abordan y que pueden ser entendidas como el conjunto de los intentos de disponer de cierto marco conceptual que puede ser aplicado a la práctica, servir a la práctica, y aprender de ella (Arthur, Hall, y Lawrence, 1989). Las teorías referidas a la Carrera, tienen cierto carácter “instrumental” orientadas a proporcionar una acción eficaz que resuelva problemas prácticos reconocidos (De Castell y Freeman, 1978). Si atendemos a los principios a partir de los cuales estos autores definen un campo sociopráctico, podemos decir que la Carrera se ajusta a ellos, en la medida en que:

a) El objetivo de la investigación incorpora un propósito práctico y compromiso con prácticas que afectan directamente a otros seres humanos, cuyas vidas se verán afectadas por la aplicación de las propuestas como soluciones a los problemas planteados.

b) El enfoque de un problema sociopráctico requiere de soluciones para su aplicación práctica en la vida social de la comunidad, es decir permite una acción práctica contextualmente útil, adaptada al contexto, como una cuestión inaplazable.

c) A diferencia de las investigaciones teóricas, el objetivo de los profesionales consiste en provocar cambios en el mundo, no solo limitarse a desarrollar el conocimiento y la comprensión del mismo.

d) A diferencia de las investigaciones teóricas, todos los afectados por las prácticas, incluidos los profesionales, tienen un papel activo con relación a los propósitos, objetivos, medios y métodos empleados.

e) El campo en cuestión debe satisfacer las necesidades sentidas de las personas a las que su práctica va dirigida, en lugar de dictar mediante juicios normativos lo que se hace en su interés.

f) Las teorías pueden ser abandonadas de manera justificada cuando las prácticas que prescriben no tienen éxito en los contextos particulares de referencia, o cuando las aplicaciones prácticas no tienen relevancia directa para problemas reales. (De Castell y Freeman, 1978).

Podemos decir que nos encontramos, por tanto, ante un campo de estudio de naturaleza pragmática que mantiene ciertos principios que nos pueden ayudar a comprender mejor las conexiones entre la teoría y la práctica y la investigación.

En este trabajo doctoral, conceptualizamos la Carrera como un campo de estudio sociopráctico, que incorpora un cuerpo de conocimientos teóricos de aplicación práctica, que persigue:

- Procurar el bienestar psicosocial de las personas a partir de acciones e intervenciones orientadas a **facilitar su participación activa, reflexiva y creativa en la sociedad.**
- Abordar los problemas derivados de las relaciones siempre cambiantes entre las demandas y aspiraciones personales y las demandas sociales, **explorando las tensiones, conflictos y contradicciones** derivadas de ambas.
- **Preparar a las personas** -a partir de diferentes tipos de intervención (educar, guiar, asesorar, formar, entrenar- **para que dirijan en lo posible sus carreras y sus vidas** y configuren múltiples proyectos profesionales y vitales a partir de la realización de roles, empleos, trabajos, formas de emprendimiento y en definitiva, de participación activa en la sociedad.
- Atender a la diversidad de los individuos para **facilitar recursos psicosociales que les permitan desarrollar su potencial como agentes** que participan activamente en su entorno y no simplemente como demandantes de empleo.
- **Favorecer la investigación y el desarrollo de perspectivas, enfoques y modelos de intervención** que den respuesta a los nuevos desafíos que las personas afrontan o afrontarán para trabajar y vivir en las sociedades actuales. En este sentido el estudio de la Carrera, no puede quedarse al margen de las políticas económicas, sociales, empresariales, de empleo etc., aportando argumentos para el cambio (desde enfoques teóricos y empíricos).

La Carrera es un campo de estudio rico y activo, donde se siguen perfeccionando las teorías existentes, mientras que se desarrollan otras nuevas que aumentan la diversidad y el debate. Por otra parte, este campo aborda y estudia una gran variedad de factores que operan a nivel macro (industrialización, modernidad, tecnología, globalización) que alteran las orientaciones hacia el trabajo (Arulmani, Bakshi, Leong, & Watts, 2014).

Desde sus orígenes, el estudio de la carrera se ha caracterizado por disponer de una gran diversidad de teorías, resultado difícil los intentos de integración (Savickas 2005) y de clasificación (Álvarez González, 1995). Mantenemos cierta prudencia respecto a los intentos de convergencia, como ya ha sido apuntado por Brown (2002). Los enfoques, modelos y teorías, plantean respuestas que se orientan hacia la solución de los problemas derivados de la práctica y de las relaciones siempre cambiantes entre los individuos y sus entornos sociolaborales. Esto refuerza el aspecto contingente de cualquier teoría referida a la Carrera.

La gran variedad de teorías y la continua actividad investigadora y práctica se enriquece aún más a partir de la diversidad de los puntos de vista que nos aportan las ciencias sociales. Trabajar dentro de los límites de una única disciplina podría sesgar las aportaciones en un campo esencialmente interdisciplinar. La Carrera como campo de estudio se relaciona con todas aquellas disciplinas que tienen una conexión esencial con el contexto en el que se mueven las personas: ciencias políticas, económicas y empresariales, derecho, o ciencias de la salud (Sebastián, Rodríguez, y Sánchez, 2003). La dificultad de abordar la carrera desde todos ellos, no nos debe alejar del esfuerzo de saber distinguir la Carrera como un campo con identidad propia, pero integrado en las ciencias sociales (Arthur, Hall, y Lawrence, 1989).

Siendo el estudio de la carrera un campo de estudio multidisciplinar, destacamos en este estudio la importancia de la Sociología, la Psicología y la Educación. Estas tres disciplinas nos proporcionan perspectivas complementarias para explicar la dinámica individuo-sociedad y abordar cuestiones relativas a cómo gestionar los desafíos de un mundo globalizado a partir de distintos niveles de análisis. Desde la Sociología obtenemos una mejor comprensión de la estructura social y los cambios acontecidos en nuestras sociedades. La Sociología enfatiza la influencia de un nivel macro, socio-estructural, que incide en el comportamiento de los individuos. La Psicología acentúa el foco en un nivel micro, atendiendo a los factores psicológicos que explican las diferencias de comportamiento (Côté y Levine, 2016). Desde la perspectiva del construccionismo y la psicología social, destacaremos las aportaciones relativas a la construcción de significado como proceso a partir del cual el individuo estará creando y negociando consigo

mismo y con otros cómo la realidad ha de ser interpretada o construida (Meijers, 1998; Bruner, 2009). Por otro lado, la Educación integra los conocimientos de estas y de otras disciplinas para favorecer los aprendizajes y estrategias necesarias que permitan a las personas afrontar los desafíos actuales para trabajar y vivir las sociedades actuales.

La diversidad de teorías que estudian la Carrera, dificulta la tarea de ofrecer a los estudiosos de este campo una base teórica integrada de conocimientos que prepare para la práctica profesional. Esta diversidad no facilita saber por dónde empezar en la búsqueda de nuevo conocimiento, pues las formas establecidas de pensar y trabajar pueden verse cuestionadas o resultar inadecuadas para comprender los nuevos cambios que se están produciendo (Collin, 1998). Cada teoría ofrece explicaciones de alguna parte o asunto relacionado con la Carrera, y como expresan Patton y McMahon (2006), nos encontramos ante un campo de estudio de naturaleza segmentada y dispar⁵, donde es habitual la superposición conceptual entre las teorías existentes. A pesar de la diversidad de criterios para ofrecer una clasificación comúnmente reconocida, resultan útiles algunas propuestas de clasificación como marcos de referencia para comprender este campo. Diferentes autores han proporcionado estos marcos de referencia para organizar la diversidad de las teorías que abordan la Carrera (Álvarez González, 1995; Law, 1996; Brown 2002, Savickas, 2005; Patton y McMahon, 2006).

La pluralidad de fundamentos teóricos, así como los difíciles intentos de integración (Savickas, 2005), nos sugieren trasladar el foco de atención hacia las principales preguntas que las teorías intentan resolver. Las respuestas a esas preguntas facilitan una mejor comprensión de los problemas derivados de la práctica, así como de las relaciones siempre cambiantes entre los individuos y sus entornos sociolaborales. Por otro lado, las teorías parten de posiciones filosóficas, perspectivas y paradigmas diferentes (Collin, 1997; Savickas, 2011; Savickas y Savickas 2019) y algunos autores han trazado la evolución de esas diferentes perspectivas que dirigen las preguntas de investigación.

Como punto de partida y con objeto de clarificar los enfoques utilizados en la investigación y en la práctica de la Orientación y el Asesoramiento para la Carrera, comenzaremos identificando los parámetros que utiliza Savickas (2015)⁶ desde la investigación, y McWhirter, desde a una teoría localizada en la práctica (Mamolar, 2011) para clarificar los diferentes niveles de investigación y

⁵ La naturaleza segmentada y dispar de gran parte de la teoría del desarrollo profesional y la superposición conceptual entre las teorías existentes, Patton y McMahon (2006, p. 147)

⁶ Parámetros para distinguir los enfoques de la Orientación Profesional” (Savickas, 2015).

el tipo de preguntas que una teoría o enfoque aborda. Aunque no todos los niveles estarán siempre presentes de forma explícita, en su conjunto los cuatro niveles constituyen una guía para que cualquier estudioso de este campo, pueda investigar acerca de cada teoría, método o herramienta, descubrir sus aportaciones, o sus posibles “huecos”, es decir, lo que la teoría cubre o lo que no.

Tabla 1. Perspectivas y niveles de conocimiento en la investigación y la práctica.

<p>Nivel o perspectiva Ontológica</p> <p>¿Qué es?</p>	<p>Marco de supuestos y valores que nos proporciona un contexto para entender el mundo. Como ejemplos, la perspectiva mecanicista, proporciona una concepción fundamentalmente determinista del mundo, sometido a leyes universales. La perspectiva constructivista parte de la idea de que el conocimiento es una representación de la realidad y que construimos significados en función de nuestra experiencia y no al margen de ella.</p>
<p>Nivel o perspectiva Epistemológica</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>Marco de principios o proposiciones que utilizamos para comprender y validar el conocimiento acerca del mundo y construir teorías o modelos conceptuales. Cualquier teoría o enfoque debería explicitar idealmente estos principios que de otra forma podrían también deducirse a partir sus prácticas, métodos o procedimientos. Clarificando un marco de los principios, supuestos y postulados, podemos proporcionar guías para la creación de teorías, para la investigación o la práctica. Por ejemplo, los 12 postulados formulados por Super en 1953 sobre el desarrollo evolutivo de la carrera, fueron reformulados por Savickas en 16 proposiciones (Savickas, 2005). Uno de los supuestos dice así: <i>el éxito ocupacional depende de la medida en que los individuos encuentran en sus roles de trabajo salidas adecuadas para su características vocacionales</i>. La Teoría de la Construcción de la Carrera es un ejemplo de reconceptualización de aquellas proposiciones iniciales y pioneras de Super, reformuladas a la luz de las nuevas exigencias de principios del XXI, y que hoy pueden ser nuevamente reformuladas.</p>
<p>Nivel o perspectiva Metodológica</p> <p>¿Cómo?</p>	<p>Modelo conceptual o procedimientos utilizados para trazar o delinear un patrón de procesos que ocurren en el mundo de acuerdo a una particular epistemología o posición teórica. Pueden ser identificados a partir de las propuestas metodológicas y procesos de intervención de cualquier teoría que se traslada a la práctica. Por ejemplo, derivado de unos supuestos y principios epistemológicos, la aplicación del de Diseño de vida, como veremos, se formula como una metodología que se ha descrito en términos narrativos a partir de procesos de</p>

construcción, deconstrucción y reconstrucción de la narración o relato del cliente (Savickas, 2012).

Nivel o perspectiva Tecnológica

¿Qué?

La perspectiva tecnológica conduce a una selección de técnicas, herramientas, actividades o recursos utilizados para proporcionar un resultado específico. Derivada de una epistemología y de una metodología, podemos identificar, aplicar o diseñar herramientas o tecnologías. Por ejemplo, el cuestionario EXPLORA para la Orientación Vocacional y profesional, basado en la teoría tipológica de Holland (1997), es un ejemplo práctico tecnología, utilizado en la guía y orientación profesional.

Distinguir estos cuatro niveles nos ayuda a explorar las aproximaciones teórico-prácticas en un campo o disciplina, resultando especialmente útil para estudiar teorías, enfoques y modelos. Mientras que algunos enfoques proporcionan un conjunto de supuestos y marco de referencia para comprender los principales desafíos que han afrontado o afrontan los investigadores, otros nos ofrecen un conjunto de recursos, “tecnologías”, o herramientas prácticas para abordar esos desafíos. De cara a afrontar los retos de la investigación, será necesario saber integrar los distintos niveles y comprender las relaciones de “abajo a arriba” o de “arriba hacia abajo” (Savickas 2015). La primera relación nos ayudaría a comprender cuáles son los supuestos (implícitos o explícitos) de los que parte una teoría o un modelo. La segunda nos ayuda a crear herramientas y modelos partiendo de ciertos supuestos o teorías. Ambas perspectivas nos ayudan a explorar, comprobar y validar la utilidad, la coherencia o la ética de cualquier enfoque.

Acudir a los principales paradigmas de investigación en el estudio de la carrera puede facilitar una comprensión global de este campo. Savickas (2015), propone estudiar la Carrera, como disciplina multifacética a partir de tres principales paradigmas o enfoques que nos han proporcionado marcos de referencia útiles para comprender los desafíos de la Carrera en la modernidad. Tradicionalmente estas perspectivas han sido nombradas con tres diferentes metáforas: *formista*, *organicista* y *contextualista*. Tales metáforas o formas de acercamiento al estudio de la carrera siguen vigentes para comprender las teorías y los temas de investigación. A estas tres, podemos referenciar la metáfora *mecanicista*, de influencia empírica y dominante en la investigación previa desde los siglos XVII al XIX, cuyos supuestos y principios se trasladaron al ámbito de las Ciencias Sociales. El mecanicismo, supuso una concepción del mundo fundamentalmente determinista, tendente a explicar el cambio en términos lineales, aditivos y

causales. Los supuestos epistemológicos de los que partía, suponían la existencia de hechos dispuestos de manera sistemática, donde las relaciones o leyes podían ser "descubiertas" y utilizadas para explicar y predecir el universo (Collin, 1997). Esta forma de organizar el conocimiento, ha tenido una importante influencia en las corrientes positivistas de diagnóstico vocacional. Aplicado a la Carrera como campo de estudio y de práctica, puso el foco de atención en los factores personales y del entorno, ambos relacionados, pero estudiados de manera independiente. Favoreció un conjunto de prácticas de adecuación de las características individuales (intereses, habilidades, conocimientos) al mundo del trabajo, aunque con escasa atención al sistema donde el individuo interactúa (Brott, 2001). La corriente mecanicista y la perspectiva positivista ha resultado ser un enfoque muy influyente para la investigación y la orientación vocacional, especialmente en procesos de evaluación y diagnóstico. Sin embargo se mostrará, como veremos insuficiente para explicar el cambio y la variabilidad de los factores relacionados con las nuevas carreras.

A continuación revisaremos los enfoques o paradigmas que han liderado y lideran la investigación en este campo. Este planteamiento nos permite comprender los problemas prácticos que la teoría intenta resolver e identificar las principales preguntas que cada enfoque plantea. Por otra parte, un planteamiento basado en los enfoques o paradigmas, nos puede ayudar a comprender las asunciones o supuestos que se derivan de cada teoría, así como del conjunto de sus prácticas, métodos, recursos o instrumentos diseñados para resolver algún asunto vinculado a la práctica orientadora. Esto podría facilitar la tarea de investigadores y prácticos para seleccionar, descartar, combinar o poder integrar diferentes enfoques o recursos, adecuándolos en función de las personas en sus contextos. Aunque, como expresa Savickas (2012) vivimos en un periodo de transición donde los consejeros experimentarán confusión entre las epistemologías propias del positivismo y el construccionismo social.

Los tres paradigmas que describimos a continuación (formista, organicista y contextualista), pueden estudiarse como respuestas a las preguntas que plantea la investigación, desde el pasado más reciente, al presente y futuro próximo de la Carrera. Aunque pueden analizarse observando la evolución vinculada a los cambios producidos en nuestras sociedades, los tres podrían encontrar espacios de "conurrencia" e influir con mayor o menor intensidad en la investigación de este campo de estudio.

Tabla 2. Principales metáforas y paradigmas de investigación que estudian la Carrera

METÁFORA	PERSPECTIVA	INDIVIDUO	INTERVENCIÓN Y FOCO	PREGUNTA CLAVE PARA LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN
Formista:				
Metáfora referente a la forma, tipo o similitud	Perspectiva objetiva de las diferencias individuales	Considerado como ACTOR con rasgos específicos	<i>Vocaciones, ocupaciones y/o Guía vocacional</i> Ayuda para la mejor adaptación a las ocupaciones Foco: rasgos, auto-encaje, semejanzas	¿Cómo encajan individuos y ocupaciones? ¿A qué se asemeja esta “forma”?
Organicista:				
Metáfora del desarrollo orgánico	Perspectiva del desarrollo a partir de etapas progresivas	Considerado como AGENTE, PROMOTOR de su propio desarrollo	<i>Educación para el desarrollo de la carrera</i> Ayuda para el desarrollo y despliegue de actitudes, o competencias que hacen viables decisiones profesionales Foco: tareas, auto-gestión, preparación	¿Qué etapas? ¿Cómo se desarrollan? ¿Cómo pueden los individuos capitalizar sus experiencias para progresar en sus carreras?
Contextualista:				
Metáfora de la interacción del individuo en un contexto social	Perspectiva de la construcción del sí mismo con relación a un contexto	Considerado como AUTOR de su propia carrera y biografía	<i>Orientación/Educación para la construcción de la carrera</i> Facilitación para construir la carrera y transitar entre proyectos Foco: temas de vida, auto-creación, reflexividad. “Diseño de Vida”	¿Cómo transitar entre etapas, puestos, roles, profesiones, empleos? ¿Cuáles son los aspectos subjetivos que influyen en el proceso de auto-construcción?

El primero de estos enfoques pone el foco de atención en las diferencias objetivas y las semejanzas. Se asocia a la metáfora que identifica “formas” o “tipos” dentro de estructuras subyacentes. El paradigma *formista* de la guía vocacional se fundamenta en la categorización y clasificación, utilizando criterios de correspondencia o congruencia. En el enfoque formista, el término vocacional se utiliza en referencia a las respuestas del individuo relativas a la elección y adaptación a una ocupación. La psicología vocacional se interesó en el estudio del comportamiento vocacional, como respuesta variable del individuo a los estímulos e información de las ocupaciones (Savickas, 2002). Las formulaciones fundacionales iniciadas con el modelo racional de Parsons (1909) y sus principales presupuestos: la tipología de rasgos estables susceptibles de ser medidos; los requerimientos de las ocupaciones; la búsqueda del mejor ajuste

de las personas a las ocupaciones; y el desarrollo de medidas objetivas para evaluar esta adecuación, forman parte de este enfoque. Parsons sentó las bases de este paradigma, que influyó notablemente en el desarrollo de la Carrera y la guía vocacional y en las posteriores teorías y enfoques. El modelo estructural de Holland (1997) y su teoría puede estudiarse como el desarrollo actualizado del modelo de rasgos y factores. Su enfoque se estructura en torno a cuatro supuestos que buscan conocer el grado de ajuste entre los diferentes perfiles y las distintas ocupaciones: 1) la mayoría de las personas responden a uno de los seis tipos de personalidad definidos (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional,); 2) Podemos encontrar 6 tipos de ambientes similares que estarían representados por personas con una tipología correspondiente a cada uno de los seis tipos; 3) Las personas buscarán expresarse en ambientes similares a su tipo; 4) Si se conoce la personalidad y el tipo de ambiente al que pertenece una persona se podrían hacer algunas predicciones futuras (González, 1995). La teoría de los tipos constituye un enfoque referente para las intervenciones fundamentadas en la guía vocacional (Savickas, 2013), y ha influido de manera especial en la creación de instrumentos de análisis y diagnóstico para el desarrollo vocacional. Actualmente sigue proporcionando una base teórica y práctica para el desarrollo de herramientas como Explora, (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013) utilizado en procesos de orientación, selección, o planificación de carrera.

El segundo de estos enfoques pone el foco de atención en el desarrollo evolutivo, las etapas y las tareas a poner en marcha. Para el enfoque *organicista* la carrera responde al desarrollo del comportamiento vocacional a lo largo del tiempo. Los individuos como promotores de su propio desarrollo afrontan tareas y transiciones en las que “descubren quiénes son” y “manifiestan su identidad” (Savickas 2011). El comportamiento vocacional sigue siendo el objeto de estudio, pero en lugar de analizar las diferencias “entre” individuos, el estudio se orientará a describir los cambios en la conducta de un mismo individuo a lo largo del tiempo. La carrera se entiende y se explica a partir los cambios observados a lo largo del tiempo y con relación a cierto patrón o tendencia. La metáfora organicista observa el desarrollo humano como un proceso ordenado de maduración. El desarrollo progresivo ha sido un concepto central en este paradigma que alude a la metáfora del desarrollo orgánico del individuo para guiarlo a partir de ciertas etapas o estadios de evolución y progreso. Los trabajos de Grinzberg y colaboradores en los años 50 representan una de las primeras alternativas de las teorías de rasgos y factores poniendo el foco en la elección ocupacional desde el punto de vista del desarrollo (Patton y McMahon, 2006). Esta elección comienza en la infancia con un periodo de fantasía, hacia una progresiva toma de conciencia de la realidad e identificación de intereses y capacidades. En la etapa realista desde la adolescencia

hacia la primera juventud, comienza un periodo de exploración, cristalización y especificación, en la que toma forma la elección ocupacional. Este enfoque abre nuevas vías de investigar la conducta vocacional en tanto que concibe la elección vocacional como proceso y no como hecho puntual (González, 1995).

Los enfoques evolutivos o de desarrollo conciben la elección vocacional como un proceso continuo, donde la persona realizará sucesivas elecciones según se va desarrollando a lo largo de las diferentes etapas de su vida (González, 1995). Esta es la base epistemológica del trabajo de Super y Gottfredson en psicología vocacional. Ambos autores proporcionan teorías del desarrollo de la carrera de naturaleza “evolutiva” a lo largo del ciclo vital. Super trabajará en una serie de principios reformulados en 12 postulados por Super y Bachrach (1957). En esencia, estos postulados definen la elección vocacional como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, donde los factores de tipo biológico, económico y sociológico determinan el desarrollo vocacional, y donde se incide en las etapas del desarrollo, las tareas vocacionales, el concepto de sí mismo y la madurez vocacional (González, 1995). Super describe el cambio en términos de etapas vitales de crecimiento y exploración (primera infancia y adolescencia) y de establecimiento y mantenimiento (en la juventud y la edad adulta). Cada una de esas etapas estará vinculada a diferentes tareas de cristalización, especificación, implementación, estabilización o consolidación de las preferencias y profesión elegida. Por otra parte, la teoría de Gottfredson (1981), asume que la elección de la carrera es un proceso de desarrollo que comienza en la infancia sobre la base de la autopercepción, y se fundamenta en la compatibilidad de esa percepción de sí mismo con las ocupaciones, más que sobre la base de información objetiva. Esta compatibilidad influirá en la eliminación o la aceptación de un campo profesional por parte de los niños (Magnuson, & Starr, 2000). En el enfoque de Gottfredson, las aspiraciones ocupacionales reflejan los esfuerzos de las personas para implementar sus autoconceptos y la satisfacción con la elección de carrera dependerá de cómo esas elecciones encajan con ese concepto de sí mismo (Patton y McMahon 2006).

Una de las cuestiones claves para comprender este enfoque es el concepto de agencia. El individuo es responsable de “moverse” o evolucionar hacia un estadio, paso o fase siguiente en el desarrollo de su carrera. Los individuos son agentes que pueden gestionar y dirigir sus propias carreras. Desde este enfoque se asume una orientación educativa que ayuda a desarrollar actitudes, creencias, y competencias que los individuos necesitarán para tomar decisiones viables, con objeto de realizar un trabajo que se ajuste a sus características personales (Savickas 2012).

Sin embargo, el enfoque de la guía vocacional y el desarrollo progresivo, podría resultar insuficiente para dar respuesta al actual dinamismo y los constantes cambios en el entorno. La discontinuidad de las trayectorias y la diversidad de transiciones y temas relacionados con la carrera, así como la ruptura del ciclo educación-empleo-retiro, no parece reforzar o ajustarse a un patrón. Otros enfoques vinculados al contextualismo y construccionismo social proporcionan nuevas respuestas (Collin, 1998). En el orden posterior a la modernidad, el enfoque contextualista plantea nuevas preguntas y ofrece algunas respuestas para la construcción de la carrera, con influencia notable en el campo de las ciencias sociales.

El tercero de estos enfoques pone el foco de atención en la construcción de uno mismo integrado en el contexto. La metáfora contextualista, apela al constante proceso de interacción entre la persona y el entorno social y cultural, siendo el sujeto quien construye significados y da forma a los eventos, situaciones y roles. A diferencia de la perspectiva organicista, la evolución no ocurre por etapas o fases del desarrollo. El azar o la oportunidad intervienen en un proceso siempre inacabado e impredecible de “llegar a ser”. Conceptos como la autoconstrucción (Guichard, 2005, 2009) surgen como oposición a la predictibilidad de las variables personales y del entorno. Como apuntan Patton y McMahon (2006) este paradigma refleja una epistemología constructivista opuesta al enfoque positivista en ciencias sociales. Dentro de esta perspectiva, los criterios de validez no proceden de conceptos abstractos y clasificaciones sino de la particularidad y las distinciones individuales.

Collin (1997) ha resaltado la importancia de esta nueva forma de entender la investigación sobre la carrera, la teoría y la práctica a la luz de los profundos cambios producidos en este nuevo orden que transforma las condiciones de trabajo de personas e instituciones. La perspectiva contextualista se perfila según este autor como una de las corrientes principales en investigación sobre la carrera y proporciona una forma diferente de abordarla, con importantes implicaciones para la investigación y para la vida de las personas. La hipótesis del mundo contextualista, como sugiere Collins (1997), nos ofrece una comprensión diferente de las cuestiones objeto de estudio y del contexto donde tienen lugar las carreras, poniendo el foco de atención en la construcción conjunta persona-entorno, y no solo en la necesaria interacción entre ambas dimensiones. El contextualismo, exige un cambio significativo en la construcción de la Teoría de la Carrera y en la práctica de la orientación profesional. En lugar de interpretar al individuo y su carrera en interacción con su entorno, el contextualismo entiende al individuo impregnado en el contexto. Los investigadores, teóricos y profesionales que trabajan con esta visión del mundo necesitan

reconocer conexiones posibles y adoptar un enfoque holístico; investigar factores intra-individuales, familia, educación, sistema social, género etc., y examinar múltiples relaciones para explicar las nuevas carreras. En contraste con los enfoques anteriores, el contextualismo hace del proceso de interpretación el aspecto fundamental para la construcción de la carrera. Los individuos, y los co-facilitadores necesitan manejarse con una multiplicidad de significados, y generar otros nuevos junto con sus clientes (Collin 1997). Esto implicará nuevas formas de entender el trabajo, el desarrollo profesional, la carrera, y a uno mismo a lo largo del tiempo.

El principal asunto definido en términos vocacionales, implicaba a principios del siglo XX “elegir una vocación” (Parsons, 1909) y profesión que se ajustase a las características de la persona. La pregunta para la investigación y para la práctica podía formularse así: *¿Cómo encajan individuos y ocupaciones?* Sin embargo, a mitad de siglo surgen nuevos temas para responder a los cambios y nuevas exigencias de la industria y los servicios. Las personas necesitarán capitalizar sus experiencias para progresar en sus ocupaciones y desarrollar sus carreras en las nuevas organizaciones burocráticas y jerárquicas. La cuestión formulada por Super en 1957 ponía el foco de atención en los factores, estados y procesos en el desarrollo de la carrera a lo largo del tiempo. Paralelamente, y con el avance de las economías, el contexto sociolaboral se volvía mucho menos predecible, pasando a segundo plano la cuestión sobre cómo las personas eligen las profesiones, progresan en ellas o se desarrollan en distintas etapas a lo largo del tiempo. El foco se trasladaba hacia una mayor comprensión sobre cómo los individuos construyen sus vidas a través de sus experiencias, sus roles y sus trabajos o *fragmentos de trabajo* (Sennett, 2000). El enfoque contextualista está presente en diferentes modelos y enfoques emergentes donde cobra protagonismo la autoconstrucción a lo largo de la vida (Guichard, 2005, 2009). Estos enfoques se interesarán en conocer cuáles son los elementos característicos de ese proceso de autoconstrucción, y cómo las personas construyen su vida a través del trabajo. Esta será, como veremos una cuestión central para la perspectiva del “Diseño de Vida” y la pregunta central que plantea este enfoque: “¿Cómo podrían los individuos diseñar mejor sus propias vidas en la sociedad en la que viven?” (Savickas, et. al., 2009, pp. 241).

En la perspectiva contextualista cobran importancia las cuestiones relativas a la construcción de la identidad, como activación reflexiva o construcción de un proyecto reflejo del yo (Giddens, 1997), donde los aspectos objetivos pueden ser continuamente revisados o reconstruidos de manera subjetiva y en base a las nuevas experiencias. Sin embargo, la propia subjetividad necesita ser abordada con relación a los sistemas sociales y la estructura de

oportunidades donde el individuo participa. Esto implicará, desde el punto de vista de la Orientación y Asesoramiento para la Carrera explorar e interpretar las tensiones, conflictos y contradicciones personales y sociales. Esta tarea precisará de un pensamiento discursivo, o bien, tal y cómo hubiera formulado Bateson, un pensamiento que permita a las personas “comprenderse y comprender su organización social” (Bateson, 1998, pp. 517). Comenzaremos por abordar los cambios en lo social.

1.1.1 La carrera como expresión de los cambios en las sociedades tradicionales y modernas.

Del latín <carraria>, y de <carrus>, el Diccionario de la RAE la define como: “el ejercicio de una profesión o actividad”; el “conjunto de estudios que habilitan para el ejercicio de una profesión”; una “profesión o actividad que exige una formación académica previa y, generalmente, la superación de un concurso público para acceder a aquella”; el “curso [trayectoria] profesional de relieve”; o bien, cierta forma de “prosperar en sociedad”. Por otro lado, la carrera también se ha utilizado de manera excluyente, para referirse a las experiencias de algunos grupos de personas y no de otros, siendo los excluidos quienes desempeñan ocupaciones sin posibilidades de promoción, por razones etnoculturales o de género. Tradicionalmente muchas ocupaciones han ofrecido carreras elitistas, con acceso limitado y progreso selectivo a lo largo de trayectorias reconocibles y ascenso restringido a unos pocos (Collin & Young, 2000, p. 2,3). La carrera también se ha definido como una “secuencia evolutiva de las experiencias laborales de una persona a lo largo del tiempo” señalando dos temas centrales para su estudio: por una parte la forma en que nos experimentamos a nosotros mismos y a otros, incluyendo las organizaciones y el contexto social; el otro tema es el tiempo, a lo largo del cual la carrera nos muestra patrones de interacción de las personas en su contexto. (Arthur, Hall, y Lawrence, 1989).

La carrera continúa siendo la metáfora más extendida en la investigación y en la práctica para referirse a las trayectorias, los movimientos y las transiciones psicosociolaborales experimentadas a lo largo de la vida profesional. Se ha utilizado tanto para describir las carreras que avanzan paso a paso vinculadas a una o dos instituciones (Sennett, 2001), como a las múltiples carreras (Kerka, 2003); “carreras sin fronteras” “boundaryless” (Arthur y Rousseau, 1996); o carreras proteicas “protean carrers” (Hall, 2002, 2004). Actualmente sigue proporcionando una “perspectiva en movimiento” para captar tanto la interacción entre las personas y sus contextos sociales, como la evolución de las experiencias laborales de una persona a lo largo del tiempo

(Arthur, Hall, y Lawrence, 1989). Desde esta perspectiva el estudio de la carrera puede verse como el estudio de los cambios y transiciones que experimentan las personas dentro de las estructuras sociales.

Para comprender mejor estos cambios Savickas (2000), ha examinado las principales transformaciones socioeconómicas y la evolución del trabajo, desde las tradicionales economías agrarias, hasta las más recientes economías urbanas derivadas de una economía global. De su revisión se desprenden formas de entender la carrera ligadas a las diferentes maneras de organizar la economía y el trabajo: la carrera como *vocación o llamada*, más propia de las economías agrarias; la carrera como *camino trazado* que durante un tiempo caracterizó el trabajo en las economías urbanas; y la carrera como *forma de dar sentido a la experiencia* sociolaboral junto con la necesidad de crear oportunidades y el riesgo de quedar excluido en un mundo globalizado.

Tabla 3. Transformaciones en las economías y evolución del trabajo y la carrera

ECONOMÍA AGRARIA	Fuerza de trabajo multigeneracional vinculada a las tareas agrícolas, con roles familiares y laborales muy definidos.
Foco: carrera como eventual “llamada” o vocación.	Trabajo y educación interrelacionados en torno a la familia como principal forma de estructura social. Ética del trabajo vinculada al oficio, al trabajo local, rural o artesano, y eventualmente dirigido hacia una “vocación” o “llamada” (secular o religiosa).
ECONOMÍA URBANA	El trabajo se desplaza de los hogares a las fábricas y las industrias que se concentran en las áreas urbanas.
Foco: la carrera (objetiva) como camino y sucesión de posiciones progresivas.	Expansión del trabajo-empleo remunerado, regulado y estandarizado. El trabajo no remunerado y relativo al cuidado del hogar y la familia y ejercido principalmente por mujeres quedaría oculto en comparación con aquel, limitando la idea de trabajo valioso a la de empleo remunerado (Budd, 2014). Reconfiguración de las familias en torno a las relaciones de pareja y el amor romántico con roles sociolaborales diferenciados en función del género. Nuevos trabajadores asalariados de "cuello blanco" integrados por administrativos, operadores o vendedores que constituyen la nueva mano de obra de la empresas, que precisan de cierta capacitación para escalar posiciones (White-collar positions); en contraste con los trabajadores de las fábricas y los talleres (Blue-collar) Progresiva y desigual protección y seguridad en el empleo y visión estandarizada de las ocupaciones y del comportamiento laboral. Organizaciones burocráticas y trabajo estandarizado en un sector industrial que se irá “terciarizando” hasta nuestros días.

<p>La carrera, vinculada al mundo del trabajo en las organizaciones equivale a un camino linealmente trazado.</p> <p>La "llamada" o vocación es ahora aquello que uno es capaz de hacer o que puede elegir en base a su estrato social, sus capacidades y las oportunidades del entorno.</p> <p>Las escuelas asumen tareas de socialización y educación como paso previo al mundo del trabajo.</p> <p>Surgimiento muy desigual de una incipiente orientación más remedial que propiamente educativa y escasamente integrada en el proceso educativo.</p> <p>Surgimiento de servicios profesionales para ayudar en la elección vocacional.</p> <p>Surgimiento de la práctica de la orientación profesional bajo una perspectiva positivista y procedimientos técnicos orientados a elegir una profesión y proporcionar el mejor ajuste de las personas a los puestos de una industria en expansión.</p>	
<hr/>	
<p>ECONOMÍA GLOBAL</p> <p>Foco: la carrera (subjetiva) como forma de dar sentido a la experiencia laboral y acceder a estilos de vida.</p>	<p>El componente intangible del conocimiento y el talento configuran nuevos cambios en la forma de organizar el trabajo y nuevos modelos de empleo.</p> <p>Las organizaciones ponen el foco en su estrategia para adaptarse a las nuevas condiciones de una economía globalizada.</p> <p>Para ganar en competitividad las organizaciones modifican sus estructuras, rediseñan sus sistemas de producción, reorganizan y reducen sus plantillas.</p> <p>Ruptura de los antiguos contratos psicológicos basados en la continuidad, la lealtad recíproca y el mérito.</p> <p>Reducción de las posibilidades de carrera y expectativas de progresión, seguridad y progreso.</p> <p>Llamada a la flexibilidad, autonomía y autodirección de los trabajadores-emprendedores bajo la consigna "depende de ti".</p> <p>Formación y aprendizaje continuos para mejorar constantemente las posibilidades de empleabilidad y minimizar riesgos de quedar fuera del mercado laboral.</p> <p>La formación y el desarrollo de habilidades aun siendo necesarias se perciben insuficientes para mantenerse "empleable" y afrontar los cambios de nuevo orden postindustrial o informacional.</p> <p>Surgimiento de nuevas perspectivas, teorías, modelos para afrontar los nuevos desafíos, manteniendo el foco en lo subjetivo y en los procesos de construcción de la carrera.</p>

Elaboración propia a partir de Savickas (2000)

Actualmente, los patrones de *carrera*, se vuelven menos predecibles y más contingentes, como respuesta a los desafíos actuales. Y esta es también una forma de utilizar el término *carrera*, cuando observamos los movimientos o patrones que conforman las experiencias sociolaborales de las personas en un momento dado y a lo largo del tiempo. A estos patrones o movimientos nos referimos cuando describimos las carreras tradicionales, lineales o progresivas; pero también cuando hablamos de las múltiples carreras (Kerka, 2003); de las carreras proteicas "protean career" (Hall 2004, 2006); o de las carreras sin fronteras "boundaryless career" (Arthur y

Rousseau, 1996). Algunas de estas metáforas nos permiten observar nuevos patrones de movimiento donde las personas avanzan a partir de múltiples ocupaciones, roles, trabajos o fragmentos de trabajo; experimentan constantes transiciones psicosociolaborales; asumen de forma voluntaria o involuntaria, el papel que tradicionalmente cumplían las instituciones (planificación de movimientos, formación y recualificación, adaptación, búsqueda de ingresos, etc.); y se ven en la necesidad de construir o re-construir su carrera a lo largo del tiempo a partir de continuos movimientos no necesariamente lineales más allá de la vida laboral. Estas nuevas maneras de entender la carrera proporcionan nuevas interpretaciones para explicar las relaciones entre el individuo, la sociedad y el tiempo.

Algunos autores han sugerido una necesaria revisión del término *carrera*, señalando los usos y significados antiguos y nuevos. De esta forma, la *carrera* tendría un significado en progresivo desuso que apuntaría hacia “un itinerario de promoción profesional” aplicado a “profesionales o gerentes con una progresión jerárquica formal”; y un nuevo significado asociado a una “sucesión de experiencias de trabajo de cualquier persona a través del tiempo” (Arthur y Rousseau, 1996, p. 30). Collin y Watts (1996) han identificado tres posibles maneras de referirse a la carrera, desde las antiguas acepciones a las más nuevas:

a) La primera hace referencia al curso de una *trayectoria progresiva y previsible* a partir de la cual los individuos podrían adquirir posiciones de mayor responsabilidad. Esta definición, se aleja de las trayectorias actuales, poco predecibles, discontinuas e inciertas, aunque pueda aún aplicarse a ciertas profesiones y ocupaciones institucionales como los cuerpos especiales del estado o categorías profesionales propias de instituciones de carácter público, como ejemplos de estos patrones más tradicionales de carrera.

b) La segunda forma de entender la carrera, sugiere que es el individuo quien está a cargo de una carrera orientada hacia objetivos y vinculada a una secuencia de posiciones observables que evidencian el desarrollo de su vida laboral. Este significado difiere del anterior, en cuanto que el camino no está visiblemente trazado, sino organizado por el propio sujeto y vinculado a ciertos campos de actividad en determinados contextos (sectores, empresas, roles, puestos). Esto daría como resultado una *trayectoria “observable” de manera objetiva*, que podría ser mostrada en forma de hitos o etapas en la biografía. Tales evidencias o hechos, podrán ser utilizados para reorganizar la experiencia profesional y presentarla a potenciales empleadores. Si bien, este patrón de carrera ha sido asimilado por empleados y empleadores, representando uno de los

aspectos más visibles del “talento” que buscan las organizaciones, no es menos cierto que los riesgos para acceder, permanecer, reincorporarse o readaptarse al mercado de trabajo una y otra vez, sobrepasan la capacidad y los recursos de muchos trabajadores para superar tales contingencias.

Estas dos formas de entender la carrera, como trayectoria anticipada, o trazada por el propio individuo en forma de hitos, coexisten o se solapan con una tercera acepción que aplica a ambas.

- c) Las carreras actuales, son *carreras individuales y subjetivas* pues solo pueden ser entendidas en función de los propios marcos de referencia del individuo. No solo se construyen “objetivamente”. Incorporan en su configuración elementos subjetivos en forma de ideales, aspiraciones, deseos, expectativas, percepciones, valoraciones..., que dan sentido a la experiencia y biografía.

Estos patrones que adopta la *carrera* facilitan la comprensión de las prácticas sociolaborales de una persona, comunidad o grupo en un determinado contexto, pudiendo convivir las acepciones y usos más tradicionales con los nuevos. “Las viejas tradiciones aún pueden permanecer junto con los nuevos desarrollos, y esto será confuso para los recién llegados al campo y para los profesionales que tienen que tomar decisiones prácticas sobre la carrera” (Collin, 1998). Sin embargo, hoy ya podemos afirmar lo que no parece ser el patrón habitual de carrera: a) confinada en una sucesión de puestos; b) estática; c) ligada a una ocupación; d) externa al individuo; e) que se recorrerá como consecuencia de la mejora en la capacitación y en la responsabilidad, y f) en la que los avances supondrán un progreso en la jerarquía y una contrapartida económica” (Alcover, Martínez, Rodríguez, Domínguez, 2004, p. 358).

Los contenidos relacionados con la carrera, no solo son laborales, sino personales y subjetivos. La carrera ocurre en *diferentes contextos y situaciones*, (escuela, casa, trabajo, universidad, comunidad, asociaciones, aulas virtuales, redes sociales y profesionales, grupos informales...). *Los temas de carrera se amplían* y como consecuencia, el asesoramiento para el diseño y desarrollo de las nuevas carreras incorpora nuevos asuntos, objetivos y finalidades. Responder a la cuestión *quién soy yo ahora y quién quiero llegar a ser*, varía de una persona a otra y para cada persona a lo largo de su biografía. Las habilidades y estrategias necesarias para desarrollar las nuevas carreras trascienden las clásicas tareas vocacionales de orientación,

exploración, establecimiento, gestión y desvinculación reformuladas por la Teoría de Construcción de la Carrera (Savickas, 2005).

La carrera, que es tanto como decir, la vida, deja de ser lineal y cronológicamente construida para re-elaborarse constantemente trascendiendo el tradicional ciclo de educación-empleo-retiro. Una vez que cambian las coordenadas espacio-temporales en las que transcurre el trabajo y el aprendizaje en las sociedades modernas, el desarrollo de la carrera a lo largo del tiempo adquiere nuevos significados. La configuración de las carreras, a partir de parámetros objetivos y la progresiva adecuación de las habilidades de las personas a las necesidades organizativas y de mercado, no parecen ser el modelo en el que fundamentar una Orientación y Asesoramiento para el desarrollo de la Carrera en el siglo XXI. Esta cuestión requiere una reflexión más profunda acerca de los nuevos desafíos de los trabajadores, -inmersos en los profundos cambios socioeconómicos y sociolaborales de nuestra reciente historia-, e implica también nuevos desafíos para la investigación y la práctica.

1.1.2 La transformación de la carrera: claves para definir los patrones actuales.

Atendiendo a estas consideraciones, observamos la transformación o reconfiguración de la carrera, al menos tal y como surgió a principios del siglo XX: ligada a la elección de una vocación y al mejor ajuste entre las características e intereses vocacionales y las exigencias de una industria creciente y en plena expansión. En el siglo XXI, la carrera se parece más a una “secuencia de posiciones, roles, actividades y experiencias realizadas por una persona y relacionadas con el empleo” (Arnold, 1997, p. 16).

El modelo de orientación profesional distintivo de las sociedades de mediados del siglo XX, caracterizadas por una fuerte demanda y progresivo ascenso de puestos técnicos y ejecutivos no puede proporcionar respuestas individualizadas a los desafíos de los trabajadores del siglo XXI. La perspectiva objetiva de las diferencias individuales y el estudio de dimensiones utilizadas para evaluar a las personas y asignarlas a roles y funciones, sigue ofreciendo respuestas útiles a las demandas institucionales (Savickas, 2005). Empresas de todo el mundo necesitan evaluar diferencias e identificar a las personas que mejor se ajustan a sus perfiles profesionales presentes o futuros. Sin embargo, esta perspectiva apenas ofrece información de cómo las personas afrontan internamente los actuales desafíos y transiciones de carrera. Por otra parte, se ha cuestionado su utilidad en condiciones de mercado fluido, trayectorias impredecibles y dificultad para elegir una carrera de forma puramente objetiva (Meijers, Kuijpers, & Gundy (2013). El riesgo que asume la

investigación y la práctica orientadora cuando se centra en atributos personales bajo un enfoque de ajuste persona-ambiente (Sánchez-Ruiz et al., 2010) y match de puntuaciones estandarizadas y perfiles profesionales, es olvidar lo singular y significativo para cada persona (Savickas, 2012). Cuando la carrera objetiva se disuelve, lo subjetivo aparece en primer plano (Collin, 1998). La perspectiva de las diferencias, no puede por sí misma ofrecer respuestas a las dificultades que plantea la construcción de la carrera en las sociedades actuales. La investigación y la práctica corren el riesgo de olvidar la singularidad de cada persona al centrarse en variables, atributos y puntuaciones (Savickas, 2011).

Tradicionalmente la investigación teórica sobre la carrera puso el foco en las características individuales, las especificaciones del empleo, y el proceso de hacer coincidir a ambas, en un enfoque que ha constituido una de las principales debilidades de las teorías de la carrera (Collin & Young, 1986; Roberts, 1981). Savickas (2011) propone distinguir entre “diferencias individuales”, e “individualidad”, como sinónimo de singularidad. Mientras que el objeto de estudio de las diferencias individuales sean los atributos de los individuos, los intereses ocupacionales o la madurez vocacional, el individuo quedará en un segundo plano. Cuando el objeto de estudio es la singularidad del individuo y la subjetividad de su biografía, las puntuaciones objetivas o atributos pasarán a un segundo plano. El riesgo que asume la investigación y la práctica orientadora cuando se centra en variables, atributos y puntuaciones es que puede olvidar fácilmente lo singular de cada una de las personas individuales. Entonces, el significado de la carrera se pierde en el estudio de piezas fragmentadas que no atienden al individuo en su totalidad.

Las carreras actuales expresan formas tan variadas como las personas que las experimentan. En este sentido, la subjetividad, se ha incorporado con fuerza a las teorías de la construcción de la carrera (Di Fabio, 2014a, 2014b; Law, Meijers, Wijers 2002; Forrier, Sels, y Stynen, 2009; Guichard, 2005; Savickas, 2011a 2011b, 2012, 2013). Las nuevas carreras integran múltiples experiencias sociolaborales y lo subjetivo, -en forma de aspiraciones, ideales, expectativas, o autopercepciones-, adquiere un nuevo protagonismo para dar sentido a la propia biografía. Sugiere también que son las personas quienes han de gestionar la incertidumbre y el riesgo, creando oportunidades de empleo, de emprendimiento, de aprendizaje, en ausencia de guías, configurando así su identidad y dando sentido a su propia narrativa y biografía (LaPointe, 2010; Meijers & Lengelle, 2012). Para identificar en sus entornos oportunidades que conecten con sus vidas, las personas necesitan desarrollar cierto sentido de sí mismas, de modo que al

detectar oportunidades, las personas toman conciencia de lo que realmente les importa en la vida (Guichard, 2012). Además de configurarse a partir de elementos objetivos y observables como empleos, puestos, roles, posiciones, o cualificaciones, la carrera no puede entenderse fuera de la subjetividad del individuo, y ésta solo es interpretable dentro de la estructura social que caracteriza la actual economía global y de mercado. Esta estructura tiene un fuerte impacto sobre los propios individuos y su sentido de quiénes son y quiénes podrían llegar a ser.

Con todo, la subjetividad no resta importancia a los aspectos más objetivos de las carreras, ni a los riesgos reales y evidentes para conseguir un trabajo digno y acceder a estilos de vida. La subjetividad necesita ser atendida y abordada con relación a los sistemas sociales y a las estructuras de riesgos y oportunidades donde el individuo participa. Como abordaremos en el apartado siguiente, este aspecto resultará decisivo. Como investigadores y como profesionales en ejercicio, necesitamos comprender tanto la naturaleza de los cambios sociales, como los procesos y transiciones internas que cualquier adulto afrontará a lo largo de su trayectoria vital y no únicamente profesional. A lo largo de una vida laboral cada vez más larga, las personas han de gestionar tanto riesgos como oportunidades -de aprendizaje, de empleo, de movilidad, de emprendimiento, etc.- dentro o fuera de las organizaciones, configurando su identidad y dando sentido a su propia biografía. Y el riesgo de traer a primer plano la subjetividad, hace suponer que son las personas las únicas responsables de hacer progresar sus carreras en ausencia de pautas o referencias.

La subjetividad se asocia también al modelado que hace el individuo de sus experiencias desde los propios marcos de referencia, dando forma a una historia o narrativa (Savickas, 2013). El éxito en la carrera podría percibirse a partir de aspectos objetivos y subjetivos, vinculados a las constantes transiciones sociolaborales. Así, una transición podría ser considerada objetivamente exitosa cuando se adquiere una mejor posición, salario o contrato; mientras que la persona podría percibir insuficiente el balance entre vida y trabajo, o falta de coherencia con los valores personales, o ausencia de significado o sentido de propósito. (Forrier, Sels, y Styren, 2009).

La subjetividad de las actuales carreras, no puede entenderse como una elección entre lo “objetivo” y lo “subjetivo”. La subjetividad no reemplaza el foco de atención hacia los elementos objetivos, los hechos y las experiencias, las cualificaciones, las posiciones y los roles profesionales. “La Carrera no puede ocurrir en un vacío social, y no se produce totalmente en una vida interior subjetiva” (Law, Meijers, Wijers 2002 p. 439). Los investigadores tendrán que abordar la relación dialéctica entre la carrera objetiva y subjetiva, y explorar nuevos métodos de

investigación que tengan en cuenta los sistemas dinámicos, las propiedades emergentes y los enfoques ecológicos (Collin 1998). Esta cuestión nos parece determinante para la investigación y la práctica en nuestro campo, y refuerza la necesidad de comprender mejor las necesidades de las personas en sus contextos locales y globales.

Hemos extraído estos siete supuestos adoptados por los académicos y presentados en 1998 por Collin, por su actual vigencia para guiar la investigación y la práctica:

- i. La carrera no transcurre por etapas objetivamente identificables, sino más bien se configura a partir de direcciones, cambios, movimientos o desarrollo. Se adopta una visión más amplia de lo que constituye la carrera, de manera que la distinción entre etapas de la carrera y de la vida, o entre desarrollo profesional y personal puede resultar poco adecuada o carente de sentido. No hay normas de progreso o éxito objetivo, mientras que el “éxito” subjetivo puede implicar desarrollo y autorrealización.
- ii. Lo subjetivo aparece como un impulsor del crecimiento profesional. Las carreras son sobre todo subjetivas, lo cual traslada el foco de atención desde fuera hacia dentro.
- iii. Los aspectos objetivos como el cumplimiento, el desempeño, los logros o el éxito se entienden a partir de aspectos subjetivos. Los movimientos de carrera ocurren como respuesta de un yo cambiante a diferentes niveles: no solo cambia el rol, la profesión o el empleo, sino que cambia el propósito, la dirección y los significados acerca de uno mismo y el mundo.
- iv. Las realidades objetivas y subjetivas mantienen una relación dialéctica, a partir de procesos reflexivos vinculados a las demandas de la persona y las demandas sociales
- v. Los elementos integradores de la carrera y de la vida, están más influidos por las opciones personales o las oportunidades de carrera percibidas por la persona en un contexto.
- vi. Las opciones y las elecciones de carrera que se hacen en la vida tienen implicaciones significativas para la construcción del sí mismo. Los individuos pueden tener más libertad y flexibilidad para participar y encontrar un mejor equilibrio en sus vidas, pero al mismo tiempo necesitarán gestionar e integrar las diferentes experiencias en su vida como un todo.
- vii. La carrera y la vida ocurre en un entorno relacional donde la interdependencia con lo social, económico, empresarial o cultural influye en las experiencias de las personas.

Teniendo en cuenta el marco conceptual global anterior, y atendiendo a los supuestos afines al constructivismo y construccionismo social (Young, & Collin, 2004), definimos la carrera como

una construcción subjetiva y social: por una parte, el individuo da sentido a su experiencia profesional y vital generando significados acerca de cómo la realidad ha de ser interpretada y construida (Meijers, 1998). De otra parte, lo social traslada a los individuos *oportunidades y riesgos* tangibles (Ulrich, 2000, p. 179-180); así como una suerte de expectativas, exigencias y criterios, como ser un trabajador emprendedor, flexible y auto-gestionado, lo que influirá en su manera de percibirse a sí mismo y gestionar su desarrollo y carrera a lo largo del tiempo.

1.1.3 La carrera como intersección entre Agencia y Estructura.

Si la formalización de la Carrera dentro de la psicología vocacional había sentado las bases para elegir una vocación a partir de los tres factores psicosociales formulados por Parsons, (1909): la comprensión de uno mismo; la comprensión del entorno y la adecuada comprensión de las relaciones entre estos dos factores, en el siglo XXI, esa relación parece mucho más compleja. Sin embargo, disponer de una clara comprensión de Sí mismo y de la estructura social de oportunidades y riesgos continua siendo esencial para gestionar la carrera.

Forrier, Sels y Stynen, (2009) han observado cómo en los conceptos asociados a las nuevas carreras - “sin fronteras”, (Arthur y Rousseau, 1996); y “proteicas” (Hall, 1996)-, prevalece el foco en el individuo, que utilizando sus mejores habilidades construye voluntariamente su carrera a través o más allá de los vínculos físicos y psicológicos establecidos con las instituciones. Su análisis pone de manifiesto la relación siempre compleja entre agencia y estructura, así como los riesgos evidentes de poner en primer plano la primera, sin abordar la segunda.

La capacidad de agencia y la movilidad de carrera se verán afectadas por diferentes elementos estructurales, que podrían resumirse en los siguientes:

- La demanda en el mercado de trabajo: puestos/roles, organizaciones y ocupaciones disponibles para los trabajadores, así como las habilidades requeridas y facilidad de acceso a los empleos.
- El ajuste entre la oferta y la demanda que se verá afectado a su vez por:
 - a. la segmentación del mercado de trabajo y la posibilidad de acceso, promoción, o mantenimiento de ciertos perfiles, ocupaciones o grupos sobre otros;
 - b. la fijación de salarios, que tendrá una repercusión directa en las decisiones de política de contratación y despidos (trabajadores de mayor edad y experiencia serán los más afectados);

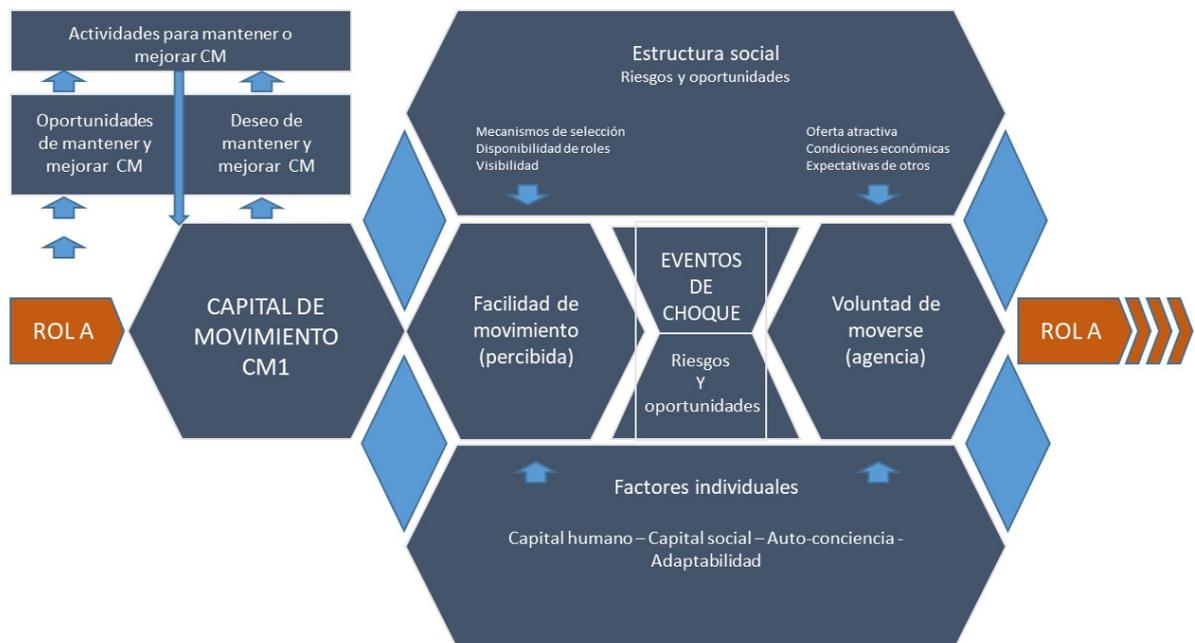
- c. los valores, normas o juicios compartidos que determinan lo que se considera socialmente aceptable por una sociedad, cultura organizativa, instituciones, y empresas para llevar a cabo oportunidades de carrera y que tienden a etiquetar a los individuos o situarles en posiciones destacadas o en desventaja⁷.
 - d. incentivos y barreras institucionales que podrán estimular o moderar la demanda y el suministro de ciertos individuos y perfiles en el mercado de trabajo.
- La actividad de los Gobiernos e interlocutores sociales y la adopción de medidas que influyen en el comportamiento del mercado laboral y de los empleadores y que afectan a las personas, así como a la adecuación entre la oferta y la demanda: medidas de comunicación, sensibilización, estímulo para el empleo de ciertos perfiles, incentivos financieros, medidas legales, recolocación de empleados afectados por los despidos, inclusión de grupos minoritarios, medidas de apoyo a la mejora de la eficacia y la calidad, diversidad...

La posibilidad de participar o no en una estructura social que no siempre favorece la creación de oportunidades es uno de los principales desafíos de la Carrera como campo de estudio sociopráctico. Estos desafíos nos sugieren la posibilidad de explorar formas de participación activa en dichas estructuras, atendiendo tanto a demandas personales, subjetivas y psicológicas, como las relativas a la estructura social donde el individuo participa.

Forrier, Sels, y Stynen (2009) nos ofrecen un modelo teórico para comprender la interacción entre agencia y estructura y cómo ambos factores influyen en la movilidad de carrera de los individuos. Introduce algunas distinciones de interés para comprender con más detalle la interacción entre la agencia como “capital en movimiento” y la estructura como la combinación de oportunidades y riesgos subyacentes al entorno sociolaboral y características del mercado de trabajo.

⁷ Esta afirmación confirma nuestra experiencia práctica que se refleja en los perfiles competenciales y prácticas de gestión y evaluación del talento como assessments y certificaciones para validar las competencias (apartado 1.2).

Figura 1. Modelo de interacciones entre Agencia y Estructura.



Elaboración propia a partir del modelo conceptual de Forrier, Sels, y Stynen (2009),

El *capital en movimiento* estaría representado por un conjunto de cualidades, habilidades, conocimientos, competencias y actitudes de una persona, e influirían en sus oportunidades de movilidad profesional dando forma a su trayectoria y carrera. Estas cualidades se presentan a partir de 4 dimensiones: capital humano, capital social, auto-conciencia, y adaptabilidad, inspiradas en las dimensiones del modelo de Fugate, M, Kinick, A.J. y Blake E. A, (2004) y su modelo de empleabilidad. Este “capital en movimiento”, no es puramente inherente al individuo y se ve influido por aspectos sociales y estructurales, así como el papel que otras personas y contactos ejercen en la carrera del individuo. Por otro lado, la fuente del capital social, no es otra que la estructura social dentro de la cual se ubica el “agente”. La noción de auto-conciencia, análogo al concepto de identidad en el modelo de Fugate et al. (2004) proporcionaría a la persona una dirección o “brújula profesional” a partir de la toma de conciencia de sus oportunidades de desarrollo, así como de sus fortalezas, metas, valores, creencias y la idea de quién son y quieren llegar a ser. La agencia sería el aspecto más dinámico del capital en movimiento y se refieren a la voluntad y la capacidad de cambiar (pensamiento, sentimiento y acción) en respuesta a las demandas del entorno: facilita que las personas evolucionen y las habilita y motiva para cambiar o adaptarse a las nuevas circunstancias.

Aceptando que las personas pueden, hasta cierto punto diseñar sus carreras, un excesivo foco en la agencia corre el riesgo de minimizar la influencia de los factores sociales en los movimientos de carrera y desarrollo profesional. La propuesta de los autores combina agencia y estructura de forma que las carreras laborales podrían entenderse como patrones de movimiento en un paisaje social formado por una compleja red y estructura económica con unos límites más o menos permeables o no tan fáciles de cruzar. Estas “barreras” para las transiciones se trasladan a los individuos en forma de riesgos y oportunidades que caracterizan los mercados de trabajo y los mecanismos que determinan la correspondencia entre la oferta (puestos de trabajo, organizaciones y ocupaciones disponibles, así como las habilidades requeridas para el desempeño de estas ocupaciones) y la demanda (trabajadores y futuros trabajadores en transición). Los mecanismos que regulan esta correspondencia son diversos, pudiendo establecer a qué personas o grupos en particular se les ofrecerán los puestos de trabajo disponibles, quedando excluidos otros p. ej., los trabajadores de mayor edad o los jóvenes sin experiencia.

La interacción entre agencia y estructura representada en el modelo de Forrier, Sels, y Stynen (2009), apuesta por salir de la dualidad que representa el estudio específico y las posturas voluntaristas o deterministas que influyen en la investigación o en la práctica. La propuesta que plantean, incluye nuevas distinciones que profundizan en esta interacción. Los términos "disposición para moverse", "eventos de choque" y "facilidad de movimiento" definen nuevas relaciones de doble sentido que pueden ser analizadas conjuntamente para comprender cómo las personas podrían avanzar hacia una nueva oportunidad o rol de carrera.

Uno de los aspectos más interesantes de este enfoque, es la posibilidad de que las personas puedan gestionar o negociar su posición dentro de este conjunto de “fuerzas”. Sin caer en la perspectiva esencialmente voluntarista o “agéntica”, debemos tener en cuenta cuál o cuáles serían las inversiones necesarias (orientación y asesoramiento, formación, recolocación, desarrollo de redes sociales, etc.) o el enfoque más adecuado para estimular la participación de las personas en actividades que permitan mantener y mejorar su Capital de Movimiento (CM). En todo caso, la mejora del Capital de Movimiento no solo está determinada por diferencias individuales, sino también por oportunidades estructurales, que operan dentro y fuera de las organizaciones.

El modelo presenta un nuevo marco conceptual para precisar algunas de las variables que podrían influir en los movimientos de carrera, teniendo en cuenta factores individuales y sociales que facilitan o limitan oportunidades de carrera y cambios que a su vez afectarán a los movimientos futuros. Responde a las críticas vinculadas a los conceptos y modelos representados por las carreras proteicas (Hall, 2002, 2004) y sin fronteras (Arthur y Rousseau, 1996), en cuanto

que pueden ser aplicables a algunos individuos, organizaciones e industrias, enfatizando en exceso el deseo y las posibilidades de autogestión. La perspectiva que plantean los autores hace evidente que las trayectorias profesionales no están determinadas únicamente por el capital en movimiento y la voluntad de participar en actividades que mejoren ese capital sino también por la estructura social de oportunidades y riesgos reales para mantener y mejorar el capital de movimiento del trabajador y los eventos de choque.

1.2 La gestión de la carrera en el contexto empresarial

Consideramos un capítulo aparte, y a la vez íntimamente ligado a los nuevos desafíos para trabajar y vivir en una economía global, la gestión de las carreras dentro de las organizaciones, especialmente en aquellas que disponen de políticas y prácticas de formación y desarrollo profesional. Como aspecto común al contexto organizativo y empresarial, la gestión de personas se organiza en torno al *talento*, considerado en algunos sectores y empresas como un bien escaso, por la dificultad de atraer perfiles específicos y afines a sus procesos de negocio, tecnología y cultura organizativa.

La forma en que las organizaciones gestionan, valoran o estimulan ese activo, el *talento*, es el resultado de las transformaciones ocurridas en la industria, las sociedades y las economías. En una economía global y de mercado, los procesos de apropiación y reapropiación de destrezas característicos de la modernidad (Giddens 1997) implican una actualización constante de competencias adquiridas a partir de las experiencias de trabajo, en distintos roles, en procesos de formación, capacitación o entrenamiento. Estos procesos de apropiación y reapropiación de destrezas, habilidades y competencias se reconfiguran en las empresas, como prácticas habituales para abordar las brechas de talento o *talents gaps* (Agrawal et al., 2020), e implican estrategias de **Redeploying** (reubicación y redistribución); **Reskilling** (re-entrenamiento o reinención en algo nuevo); y **Upskilling** (mejora o cualificación añadida a lo que se hace).⁸ Los procesos de pérdida y reapropiación de habilidades forman parte del desarrollo de la carrera en las organizaciones,

⁸ El término *reskilling* hace referencia a la actualización y reciclaje de los trabajadores ante los cambios derivados de un entorno cambiante y altamente competitivo, especialmente aplicado a la actualización necesaria para hacer frente a los desafíos digitales. El término *upskilling* implicaría una cualificación adicional o añadida en otras áreas o materias. Ambos buscan conseguir una adaptación o mejora del desempeño profesional.

especialmente vinculados a la gestión del desempeño y *talento*. Tales procesos de actualización y reciclaje, forman parte de las estrategias empresariales y de las políticas de gestión de personas.

Para los trabajadores a tiempo completo, las empresas, especialmente las más competitivas, seguirán siendo un excelente proveedor de experiencias formativas y de entrenamiento. En base a su rendimiento y potencial, los trabajadores asalariados podrían disponer de planes contingentes para afrontar los cambios en las tecnologías, en los procesos de producción o en las habilidades de gestión. Cabe resaltar, sin embargo otra realidad más alarmante, como contrapunto a los trabajadores “del núcleo”⁹. Los trabajadores que no se consideran esenciales, y los que mantienen relaciones menos seguras con el empleo, dependerán de sus recursos y estrategias, –muy raramente de la guía o apoyo de profesionales y orientadores de carrera-, para moverse entre empleos, organizaciones y profesiones. Para los sectores más vulnerables en todo el mundo (jóvenes, mujeres y trabajadores con menos ingresos y menos cualificados) las oportunidades de desarrollo son difíciles, y muchas personas y grupos desfavorecidos corren el riesgo de quedar excluidos del mercado de trabajo (OIT, 2021).

En este contexto, las carreras objetivas, y los elementos más visibles y medibles de la carrera en forma de salario y tipos de retribución, modalidad de contratación, rol, posición jerárquica, perfil de desempeño o resultados evaluables y verificables periódicamente, siguen configurando las trayectorias de los trabajadores del núcleo en las organizaciones más competitivas. Por otro lado, podemos observar la coexistencia de diferentes relaciones contractuales que condicionan las oportunidades de progreso, desarrollo y aprendizaje de los trabajadores. Una vez fracturado el contrato psicológico de lealtad a cambio de progreso, es el *talento* el que dirige las trayectorias y movimientos de las personas. En función su valor y singularidad, una organización podría optar entre distintos tipos de vínculo y relaciones contractuales con sus trabajadores. Las dos dimensiones del modelo configuran la matriz de la Figura 2. El talento como conjunto de conocimientos y competencias puede contribuir en mayor o menor medida a generar valor en la organización. Para una compañía los conocimientos o competencias de determinadas personas y puestos pueden ser de alto valor estratégico y claves para el negocio o de menor valor, transversales o periféricas. Las primeras contribuyen a incrementar beneficios estratégicos y son una fuente de ventaja competitiva. Las segundas, siendo

⁹ Representa una tipología de trabajadores que conforman un núcleo de profesionales, técnicos y administradores esenciales (aunque cada vez más reducido) difíciles de reemplazar, por disponer conjuntamente del conocimiento organizacional, y ser considerado como el talento que las organizaciones necesitan atraer y retener. (Handy, 1993).

necesarias y constitutivas de valor en cuanto que apoyan diferentes procesos del negocio, no suelen constituir el corazón o “core” de la actividad empresarial. Pero también la singularidad y el grado de especificidad de las competencias pueden tener una gran importancia a la hora de internalizar o externalizar el talento. Tal singularidad puede resultar de diferentes factores. En ocasiones el conocimiento necesario para una compañía puede desarrollarse a partir de procesos de aprendizaje internos que resulta difícil de adquirir o comprar externamente. Precisamente la ventaja competitiva de muchas empresas resulta ser un recurso que no puede ser imitado por otros.

La singularidad y el grado de especificidad de las competencias pueden tener una gran importancia a la hora de internalizar o externalizar el talento. La relación entre el valor del talento y su singularidad, configura una matriz que representa distintos tipos de vínculo o compromiso, que las organizaciones podrían elegir o planificar como parte de su estrategia (Figura 2). La matriz relaciona el valor y la singularidad del talento mostrando cuatro posibles vínculos o relaciones: a) una relación sostenida y de alto compromiso con sus empleados, donde las personas progresarían a partir de la experiencia, la formación y el desarrollo intensivo de sus competencias, siempre y cuando la singularidad y el valor del talento justifique esta inversión sostenida; b) una relación “de mercado” y de compromiso pactado entre empleadores y empleados cualificados para ocupar posiciones donde el valor del talento es muy alto, no tanto su singularidad, de ahí la relación “de mercado”; c) una relación de conformidad o transaccional, cuando se precisa la externalización de ciertas funciones y la gestión de esas contrataciones se realiza con las empresas que proveen de un talento de base. En este caso, y cuando el valor y singularidad del talento es bajo para una organización, las relaciones serán de tipo transaccional o conforme a criterios estipulados; d) una relación de asociación, o de partnership, orientada a generar alianzas con otras instituciones y profesionales, cuando la singularidad del talento es alta, pero no su valor, lo que desestimaría invertir en su desarrollo al no formar parte de las actividades centrales o “core”, del negocio (Lepak y Snell, 1999).

Figura 2. Matriz Singularidad - Valor del talento

- SINGULARIDAD DEL TALENTO	CUADRANTE 4 ALTA SINGULARIDAD – BAJO VALOR ESTRATÉGICO	CUADRANTE 1 ALTA SINGULARIDAD – ALTO VALOR ESTRATÉGICO
	Estrategia de gestión: Alianza. Formas de relación y compromisos: De asociación o Partnership.	Estrategia de gestión: Desarrollo interno. Formas de relación y compromisos: Alto compromiso, sostenida.
- SINGULARIDAD DEL TALENTO	CUADRANTE 3 Baja singularidad – Bajo valor estratégico	CUADRANTE 2 Baja singularidad – Alto valor estratégico
	Estrategia de gestión: Subcontratación. Formas de relación y compromisos: De conformidad, Transaccional.	Estrategia de gestión: Adquisición Formas de relación y compromisos: De mercado, Simbiótica.
	-	+
	VALOR ESTRATÉGICO DEL TALENTO	

Fuente: Lepak y Snell, 1999.

Con mayor o menor planificación este escenario sigue poniendo de manifiesto la utilidad de la pregunta formulada por Handy (1993), aún hoy sin apenas debate público: si las organizaciones ya no deben cuidar de la gente, entonces ¿Quién debe hacerlo? La cuestión se escapa a nuestro análisis pero tiene importantes consecuencias para buena parte de los trabajadores. Siendo la clasificación del talento una prioridad, surgen también entre buena parte de los trabajadores el temor de no estar a la altura, o quedar fuera del mercado laboral. El “fantasma de la inutilidad” es un argumento utilizado por Sennett (2013) para explicar cómo en las sociedades de las habilidades, los temores a estar de más o quedarse atrás se relacionan con el *talento*. Trabajadores cualificados en todos los sectores de la actividad económica han de competir con tres fuerzas que a juicio de Sennett (2013) dan forma a este temor: la *globalización* de la fuerza del trabajo, sostenida por una economía global que busca salarios más bajos y trabajadores altamente cualificados y preparados en cualquier parte del mundo; las *tecnologías*, que transforman la naturaleza del proceso productivo y nos enfrentan con un problema no resuelto y relativo a cómo organizamos, repartimos y potenciamos el trabajo humano; y el *envejecimiento*, pues el talento no siempre prioriza el valor de la experiencia acumulada, y trabajadores con una amplia experiencia pueden ser expulsados o tener dificultad para transitar entre trabajos y gestionar una carrera y vida laboral cada vez más larga.

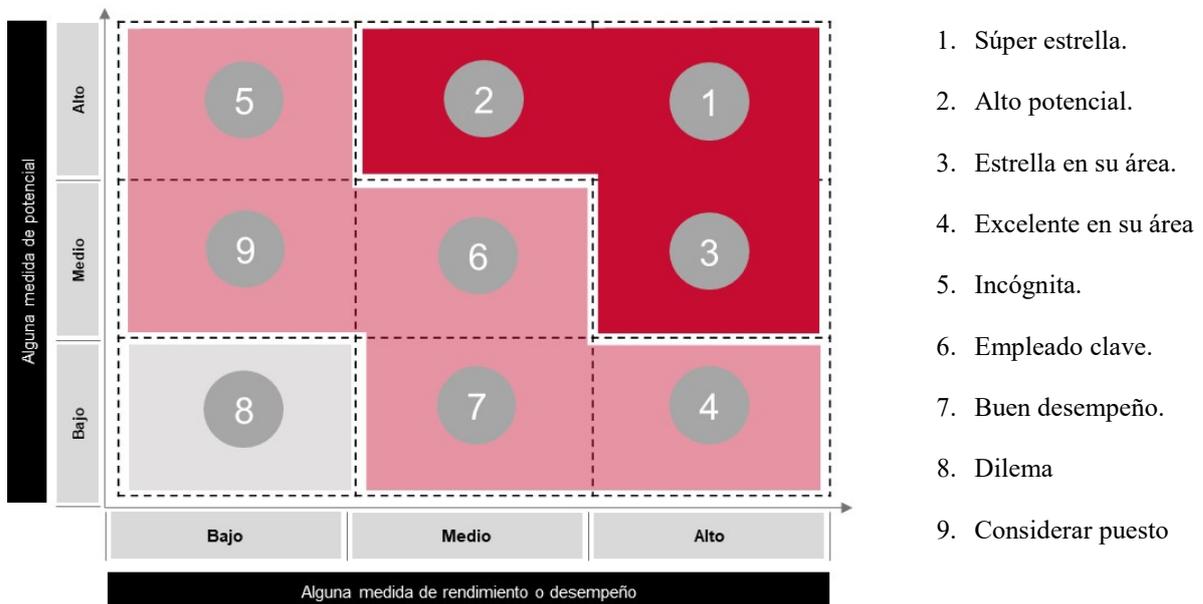
Para la mayor parte de trabajadores, las expectativas de carrera, seguridad y progreso se han reducido notablemente. Gestionar la carrera a lo largo del tiempo, dentro unas pocas organizaciones deja de ser el patrón habitual. Sin embargo, las experiencias sociolaborales dentro de las organizaciones son un elemento central de la vida de muchos individuos, y son las instituciones uno de los principales proveedores de esas experiencias. Aunque esta afirmación podría estar cambiando, cuando “el modelo de creación de empleo descansa más sobre el trabajo autónomo, independiente y que transita por la red, sin la empresa como intermediaria” (El Mundo, 2015). En uno de sus informes sobre Perspectivas Sociales y Empleo, la OIT advertía de la menor representatividad de un modelo de empleo tradicional, esto es, de trabajadores asalariados a tiempo completo que perciben un salario en una relación sostenida con sus empleadores. Este modelo deja de ser la norma en el mundo del trabajo: menos de uno de cada cuatro trabajadores está hoy empleado según ese modelo (OIT, 2015). Aun con todo, las organizaciones proporcionan en potencia excelentes oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. Manifestada la extinción de la carrera tradicional, planificada, lineal o jerárquica, el desarrollo profesional vinculado a las experiencias laborales sigue siendo un aspecto central de la vida de los individuos y de las prácticas de Gestión de Recursos Humanos en las organizaciones.

La carrera dentro de las organizaciones, se podría ajustar a la idea de una sucesión de experiencias de trabajo por un tiempo limitado. La gestión de la carrera implicará distintas acciones e intervenciones realizadas tanto por los propios individuos como por sus managers, orientadas a configurar tales experiencias (Arnold, 1997). Esta gestión intencional presupone proporcionar oportunidades de aprendizaje formal y no formal, que mejoren la aportación de valor del trabajador e incrementen sus competencias. Al menos, ese podría ser el propósito de la difundida gestión del *talento*. La gestión de ese intangible se define dentro del contexto organizacional desde una perspectiva de negocio, con relación a las capacidades esenciales de una organización y a su estrategia. Para hacer operativa esa estrategia, los individuos necesitarán disponer de ciertas habilidades y competencias, algunas de las cuales podrían ser escasas, debido al grado de diferenciación o innovación de una empresa, la singularidad de sus procesos de negocio o el uso de las más novedosas tecnologías. Eso ha hecho popular la expresión “competir por el talento” para dotarse de las personas mejor preparadas que aporten un valor específico o singular en la organización. Esta gestión del talento y de las oportunidades de carrera, cobra sentido dentro unas políticas de gestión de Gestión de Recursos Humanos que favorece tales experiencias, las estimula y las promociona internamente (Mamolar, 2016).

Los planes más específicos de carrera y sucesión, orientados a disponer de la gente adecuada, en el lugar adecuado y en el momento adecuado, permiten a la organización disponer de un conveniente número de personas preparadas para ocupar posiciones clave de liderazgo. Estos procesos prevén las necesidades de plantilla actuales o futuras vinculadas a la estrategia, así como la previsión de los próximos retiros generacionales. Tales planes, sin embargo, constituyen una pequeña parte de la gestión del talento. Garantizar que disponemos aquí y ahora del talento necesario para conseguir los objetivos de compañía, es un aspecto prioritario de los sistemas de gestión del *talento*, implementados para tomar decisiones relativas a quienes pueden asumir, no solo el relevo generacional, sino afrontar los retos actuales.

Las matrices “nine box” son utilizadas para disponer de un mapa de talento y tomar decisiones “en el momento”. Según los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones, relativas habitualmente al desempeño y potencial, estas matrices dan como resultado clasificaciones del talento según su posición en la matriz:

Figura 3. Matriz de clasificación del talento "nine box".



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 representa otro ejemplo de matriz en las que pueden combinarse diferentes criterios para facilitar la toma de decisiones relativa a lo que una organización considera *talento* o *alto potencial*. La evaluación a partir de diferentes fuentes: gestión del desempeño anual y realizada habitualmente por un supervisor; evaluación multifuente o feedback 360°; y herramientas específicas de medición en los ámbitos *cognitivo* (competencia cognitiva y habilidades para apropiarse, procesar y crear conocimiento), *afectivo-motivacional* (habilidades de gestión de las emociones y orientación motivacional) y *conductual* (rasgos y cualidades personales basadas en los “big five”) pueden ser utilizadas o combinadas entre sí con objeto de decidir acerca de quienes podrían estar mejor preparados para ocupar posiciones clave; quienes necesitan desarrollar o mejorar ciertas competencias; o quienes podrían resituarse hacia otros posibles roles. Tradicionalmente las organizaciones han combinado criterios de rendimiento (objetivos) y medidas de potencial (competencias). Sin embargo y actualmente, se puede dar un mayor peso específico a las competencias profesionales de alto valor estratégico combinadas con habilidades de liderazgo, con tendencia a incluir “una nueva forma de segmentación que centra su atención en los factores intangibles como el engagement” (Boccalari, 2011, p.94). En todo caso la elección de los criterios dependerá de lo que cada organización defina como *talento clave* en la organización.

Figura 4. Matriz de clasificación del talento: compromiso, competencias, liderazgo.



Fuente: Boccalari, 2011.

La carrera tiende a ser un concepto inexistente o en desuso, habiendo sido sustituido por la gestión del *talento* y el desarrollo de las competencias. Esta gestión involucraría a buena parte de los empleados de la organización, con objeto de asegurar el desarrollo de sus competencias a partir de las oportunidades de entrenamiento, formación y movilidad. Las decisiones relativas a la movilidad interna, tienen un carácter contingente, en función de los cambios en los mercados, económicos y tecnológicos. En el plano operativo la nueva planificación se define como “la habilidad para identificar, en base a la estrategia de negocio-, la oferta y la demanda de los roles y capacidades actuales y futuras, determinando la solución óptima de cara a cubrir posibles gaps de capital humano en términos de cantidad, cualidad, tiempo y localización” (Spehrer-Patrick, Pennington, Louw, y Shell, 2011, p.66). Los planes de sucesión, que constituyen un microcosmos en la gestión de personas (Lundy y Cowling, 1996) estarían pensados para aquellos quienes pudieran estar más preparados o dispuestos a asumir posiciones clave en un futuro no muy lejano.

1.2.1 Evolución de los modelos de gestión del trabajo en las organizaciones.

En un entorno altamente competitivo y poco predecible, la planificación del capital humano se establece a partir de criterios menos tangibles y más contingentes. Los antiguos criterios de planificación y gestión basados en las descripciones de puesto y funciones claramente definidas, dejan paso a roles con límites variables y perfiles de competencias donde se prioriza y evalúa el *talento*, desempeño y potencial. Handy describió este cambio de rumbo con la analogía del donuts invertido (Handy, 1993): el donuts “al revés” nos hace pensar en un relleno la parte central y un espacio vacío alrededor. Sólo una pequeña parte del trabajo estará claramente definido, dejando amplio margen para la contribución personal, donde los nuevos criterios de valor exigidos pueden readaptarse constantemente (Mamolar, 2016).

Figura 5. Evolución de los modelos de gestión del trabajo.



Fuente: adaptación de Towers Perrin, 1997

Los sistemas de gestión del trabajo y las personas han ido evolucionando desde los enfoques tradicionales de gestión basados en clasificaciones profesionales según convenio, hacia los más actuales sistemas basados en roles o contribuciones que tienen como eje fundamental las aportaciones de valor de las personas al negocio. Los criterios de progreso, no solo están definidos por la calidad intrínseca del trabajo sino que dependen de los objetivos de negocio y de los indicadores clave de rendimiento o KPI's¹⁰ que reflejan el impacto de cualquier acción o contribución (de carácter financiero, de marketing y ventas, de producción) y su posible desviación. Por otra parte, las compañías necesitan combinar la planificación estratégica de un futuro cada vez más próximo (entre 1 y 3 años) con la máxima flexibilidad para poder responder de manera adaptativa o anticiparse a las condiciones cambiantes del mercado.

Los Sistemas de Gestión del Talento y los procesos asociados a la identificación, estímulo y desarrollo de las competencias, son ahora mucho más precisos de lo que fueron hace tan solo una década. En periodos de recesión las compañías invierten en el desarrollo de sistemas y herramientas que permitan identificar, evaluar, desarrollar y hasta certificar su *talento*. En parte debido a cambios tecnológicos, normativos y relativos a los procesos de comercialización, algunos sectores y empresas, necesitan trasladar al mercado que disponen de personal altamente

¹⁰ Key Performance Indicator.

cualificado y preparado en su rol. Esto implicará que sus conocimientos y competencias relativas al conocimiento de la marca o normativa, el proceso comercial, o sus habilidades de liderazgo pasan a ser “certificadas” por un tercero (institución o consultora con capacidad para ello). Disponer de las personas preparadas y calificadas en el momento y lugar adecuado se convierte en una necesidad estratégica que trasciende la dirección de Recursos Humanos para involucrar a las principales áreas de negocio de las compañías.

La relación del empleado con su línea de mando, sigue teniendo especial importancia, no simplemente a efectos de control del rendimiento, sino y especialmente para crear oportunidades de aprendizaje y desarrollo siguiendo un modelo que la mayor parte de las organizaciones adoptan como propio: el modelo 70-20-10. Este modelo sirve sobre todo para recordar que el aprendizaje tiene lugar entre lo experiencial en el puesto de trabajo (70%) lo social (20%) y lo formal (10%) (Marín et al., 2017).

Las posibilidades de desarrollo profesional y carrera en las organizaciones se sustentan ahora sobre la base de ciertos acuerdos y compromisos a corto y medio plazo, dentro del marco de una estrategia organizativa, departamental o de equipo: qué resultados caben esperarse y cuáles son los niveles de consecución adecuados, qué proyectos serán prioritarios, qué competencias clave se precisan y cómo desarrollarlas, son ejemplos de asuntos a tratar. El aprendizaje experiencial, social y formal, más que “la carrera”, forman parte de los asuntos a tratar en la gestión del *talento*. Durante la gestión anual, y en el día a día, se irá obteniendo información acerca del cumplimiento de los objetivos y el desarrollo y aplicación de las competencias. La información obtenida, servirá para dotar de contenido a las políticas de Gestión de personas, p. ej., identificando necesidades de desarrollo y formativas de personas y grupos, adecuando las políticas de compensación, o de movilidad interna.

El desarrollo, más que la carrera adquiere un significado temporal, coyuntural y efímero. Como medio de perfeccionamiento para el crecimiento profesional, los antiguos planes de carrera se transforman en planes de acción más concretos, como medio de planificación de las experiencias profesionales. Así, el desarrollo profesional queda ligado a la gestión del *talento* en cuanto a sistema y procedimientos que planifica las experiencias de trabajo y de aprendizaje extendiéndose a todos los trabajadores en las distintas áreas de una organización, tanto las relacionadas con las actividades centrales (FrontOffice) como las áreas de apoyo y soporte (BackOffice), a sus directivos, líneas de mando y equipos (Mamolar, 2016).

Estas prácticas influyen notablemente en el conjunto de expectativas de los individuos con relación a su carrera e identidad profesional. Por un lado, la organización estimula comportamientos orientados a cumplir con las expectativas de un rol, dentro de una estrategia, lo que habitualmente supone cambios en la comprensión de sí mismo vinculado a ese rol. Por otra parte, configura una constelación de rasgos de carácter y autopercepción de los propios intereses ocupacionales, habilidades y valores, tales como ser responsable, digno de confianza, cooperativo, o mantener un fuerte sentido de la ética (Mortimer, Lam y Lee, 2015), que influirán en la manera entender y gestionar la carrera de cada individuo. Aún en ausencia de las tradicionales “carreras planificadas” también en las corporaciones, y desde el punto de vista de las personas, podemos hablar de carreras “objetivas” y “subjetivas”. Desarrollar un nuevo rol, incorporarse a nuevo proyecto, abandonar un equipo de trabajo, o formar parte de un programa de “altos potenciales”, es algo objetivo que realizamos, pero al mismo tiempo es una forma de participación y de afiliación. Tal participación no sólo define lo que hacemos, sino que crea significados acerca de quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001).

1.2.2 Principales retos para las organizaciones y para las personas.

“Una buena empresa es una comunidad que cuenta con un propósito” (Handy, 2002). No sabemos si el interés actual por disponer de un fuerte propósito corporativo servirá a un fin mayor que el de generar dividendos, o si la afirmación forma parte de las preocupaciones de las empresas actuales para crear mejores condiciones de trabajo en el futuro. La idea formulada por Handy a comienzos del siglo XXI, era un modo de responder a cuestiones que necesitamos seguir formulando: ¿Para qué son los negocios? ¿A quiénes y para qué sirven las empresas? Estas cuestiones se manifestaron en un influyente artículo, que surgió en parte como respuesta a varios escándalos contables en grandes empresas estadounidenses. El artículo alertaba sobre cómo la falta de normativa y de ética podrían socavar la confianza y destruir las virtudes del capitalismo para generar riqueza; y de cómo el capitalismo bursátil, aplicando la máxima de que el éxito de una empresa se mide por el valor para los accionistas, habría hipotecado el futuro de las empresas a costa de una rentabilidad a corto plazo, manteniendo unas prácticas y estrategias carentes de ética, cuando no fraudulentas.

Las organizaciones desempeñan un importante papel para generar beneficios pensando en el conjunto de sus stakeholders (red de grupos de interés). Handy, (2002) pone de manifiesto como la cultura empresarial en distintas partes del mundo, habría organizado sus prácticas centrándose en el resultado neto, erosionando con ello la confianza de la sociedad civil y la

atención a sectores tan necesarios como la salud, la educación, la vivienda o el transporte. Las respuestas que ofrece a estas dos preguntas siguen siendo útiles ahora. Satisfacer las expectativas de los accionistas no puede ser el propósito de una empresa, es una condición necesaria pero no suficiente, un medio más que un fin. Si en la sociedad de la tecnología y el conocimiento, los activos de una empresa recaen cada vez más en quienes aportan su tiempo y talento en lugar de su dinero, estas personas no pueden ser meros recursos en propiedad de unos dueños, o registrarse como costos y no como activos. Handy propone revertir la forma de medir la actividad empresarial, manteniendo una visión relativamente optimista del futuro que estaba por venir: “en el floreciente mundo de los negocios basados en el talento, los empleados van a estar cada vez menos dispuestos a vender el fruto de sus activos intelectuales por un salario anual” (Handy, 2002, p.6). Sin embargo, esta no parece ser la tendencia actual, y no se corresponde con las necesidades de un número creciente de trabajadores: jóvenes cualificados con dificultades para acceder a un trabajo digno, o trabajadores con larga experiencia que han perdido su trabajo y tienen dificultades para reincorporarse al mercado laboral. Sin embargo, algunas de sus propuestas para devolver la confianza en el sistema empresarial y el futuro del trabajo, siguen siendo útiles, aunque no siempre están en la agenda de las corporaciones, p. ej.: cambios en las remuneraciones, haciendo participar a la plantilla de beneficios adicionales después de impuestos; compromisos de los líderes de las corporaciones en áreas como la sostenibilidad ambiental y responsabilidad social, yendo más allá de las exigencias legales; ampliación del concepto mismo de sostenibilidad hacia el *nivel humano* además del ambiental, protegiendo a los trabajadores de las enormes exigencias del trabajo (horarios, estrés, discontinuidad, inseguridad...); revertir el lenguaje y con ello influir en la consideración de los trabajadores como miembros de una comunidad con necesidades individuales, con habilidades y talentos, no como recursos humanos anónimos; personalizar los contratos y planes de desarrollo de los empleados... y en definitiva, ahondar en las razones de porqué existe una empresa, haciendo hincapié en los fines colectivos de una comunidad de trabajadores a la sociedad, midiendo el éxito no solo en términos de resultados para ella misma, sino para los demás.

Las necesidades de la organización en términos de rentabilidad no deberían ser incompatibles con aquello que la mayor parte de las organizaciones consideran su principal valor: las personas. Sin embargo y en la práctica, existen brechas entre lo que institucionalmente se declara y la existencia de oportunidades reales de bienestar, desarrollo y aprendizaje, o dicho de otra forma, entre lo que se dice y se hace a *nivel humano*. Una perspectiva a corto plazo, una excesiva presión por resultados en ausencia de los apoyos necesarios, así como la falta de mutuos

acuerdos relacionados con las oportunidades de desarrollo y empleabilidad, podrían reducir o limitar las aportaciones de los profesionales y con ello la sostenibilidad de la organización en el futuro. Esto es especialmente decisivo en momentos de crisis como los actuales, cuando la presión por los resultados puede eclipsar la atención a las personas.

Estas cuestiones plantean una necesaria relación entre ética y rentabilidad en un mundo globalizado. Parece evidente que el fenómeno de la globalización puede incrementar nuestra percepción de los riesgos, de la desigualdad o de las malas prácticas que tienen lugar en cualquier parte del mundo. Grandes marcas en todos los sectores de la industria y los servicios incorporan el valor de la reputación como parte importante de su valor económico que crece con la confianza de los clientes actuales y potenciales. La falta de ética de estas compañías en sus políticas de contratación, acogida, formación o desvinculación, así como su comportamiento medioambiental o su gestión financiera pueden tener un impacto negativo en los consumidores más sensibilizados con lo que ocurre en cualquier parte del mundo. “Si todo esto fuera cierto, apelar a conductas responsables y acordes con principios éticos y morales, como forma de interiorizar efectos externos de alcance global y evitar que se produzcan, tendría más éxito a medida que avanza la globalización” (Salas, 2008, p.19).

Estos movimientos podrían favorecer la necesaria vinculación entre ética y rentabilidad en las organizaciones del siglo XXI. Por un lado, el mayor control del comportamiento organizacional y de los principales líderes de las compañías, cada vez más expuestos a la opinión pública. Por otra parte, las expectativas y preferencias de las generaciones que se están incorporando a las organizaciones, especialmente los nacidos entre 1980 y 1995, y futura generación Z o nacidos después de 1995, con diversas expectativas sobre el valor del trabajo y la contribución, el tiempo personal y laboral o la personalización de los beneficios. Las organizaciones necesitarán comprender esta diversidad de expectativas, si quieren atraer al talento que más aprecian y crear entornos mucho más abiertos al aprendizaje, donde la diversidad generacional aporte valor a los procesos de trabajo.

Una de las “Big four”, o cuatro firmas más importantes del mundo en el sector de la consultoría, Deloitte, aborda los principales desafíos de las empresas *sociales*, o aquellas que aúnan el crecimiento económico y obtención de ganancias con la necesidad de respetar y apoyar a su entorno y grupos de interés. En uno de los recientes informes (Deloitte, 2020) defiende que las organizaciones, tanto públicas como privadas tengan con un propósito social. Basándose en una información obtenida de 9000 líderes de negocio de 119 países, pone de manifiesto que la

mayoría de las organizaciones consideran que sus esfuerzos para abordar las preocupaciones humanas y sociales están separados de los esfuerzos para abordar las cuestiones tecnológicas, en un momento en el que la integración entre personas, tecnologías y nuevas formas de trabajo, implican enormes desafíos. ¿Pueden las organizaciones seguir siendo realmente humanas en un mundo impulsado por la tecnología? Esta cuestión apunta a la ética y el futuro del trabajo. Según el estudio de Deloitte, la tecnología está impulsando una constante redefinición de los trabajos, así como el crecimiento de plantillas alternativas (trabajadores que no forman parte del núcleo). En Gran Bretaña los trabajadores temporales o independientes han aumentado más del doble entre 2016 y 2019 y es probable que esta cifra se haya incrementado recientemente en la mayor parte de las economías. Las cuestiones éticas que afectan a estos trabajadores (salario justo, desarrollo adecuado a sus necesidades, atención médica y otros beneficios potenciales) revelan en el estudio una preocupación crítica: “las organizaciones pueden estar fallando en reconocer la importancia de los trabajadores alternativos¹¹. Tan solo el 21% de las empresas encuestadas considera que su estrategia de bienestar incluye a estos trabajadores. Deloitte (2020) alerta que atender o descuidar a este segmento creciente de la plantilla resultará crítico para las estrategias de talento actuales y futuras, y tendrá un potencial impacto en las empresas, al menos en dos cuestiones que afectaran a la cuenta de resultados: la posibilidad de poder acceder a un talento escaso en un mercado laboral que cambia rápidamente; y el impacto que tales prácticas organizativas tendrán en su reputación como marca empleadora.

Otras cuestiones que aparecen en este informe, no parecen formar parte de las actuales agendas corporativas: la necesidad de crear seguridad en un mundo de reinención y en una era de incertidumbre. El estudio pone de manifiesto la altísima y exigente necesidad de reinención en las empresas, el 53% de los encuestados afirman que entre la mitad y toda su plantilla necesitará cambiar sus habilidades y capacidades en los próximos 3 años, debido en parte a la necesidad de cambios rápidos impulsados por la tecnología. Sin embargo, y desde el punto de vista de los empleados, la reinención y el desarrollo intensivo, necesitará ser combinado con algún sentido de seguridad, pues las personas buscarán sentirse seguras, especialmente cuando el entorno se vuelve más inestable o menos predecible. Volveremos a esta cuestión en el estudio cuantitativo,

¹¹ Segmentos de trabajadores que pueden trabajar dentro del balance general, pero que están aislados de las sedes centrales, trabajan en remoto y su trabajo se basa en las comunicaciones digitales; o trabajadores fuera del balance general, externos a la compañía que pueden ser contratados por proyectos o de forma transaccional, a través de una aplicación o plataforma de un tercero.

cuando hablemos de los diferentes patrones de carrera para asalariados, autónomos y desempleados (apartado 5.3).

A medida que el futuro de trabajo evoluciona y las organizaciones integran personas, tecnologías y nuevas formas de trabajo dentro o fuera del balance, los líderes deberán afrontar mayores desafíos éticos o al menos esta es una de las conclusiones del informe. Cultivar un liderazgo responsable para abordar estos retos podría ser una de las prioridades para las organizaciones del siglo XXI.

Los intereses y expectativas del conjunto de trabajadores vinculados a la organización, incluyendo los trabajadores que no pertenecen al núcleo, son y serán un aspecto central para aquellas organizaciones que necesitan crear valor y aportar soluciones innovadoras. Pero esto requiere crear entornos abiertos a la cooperación, que generen confianza y estimulen el aprendizaje. Este aspecto podría contrastar con la realidad que perciben muchos trabajadores, cuando el temor a la movilidad descendente o a quedar fuera del mercado de trabajo podría limitar el compromiso, la contribución o la innovación. Crear relaciones que estimulen la participación y el compromiso implica mucho más que un intercambio instrumental o transaccional y supondrá desafiar los clásicos estilos gerenciales donde el trabajador se considera un recurso o un medio para conseguir unos objetivos. La colaboración y cooperación con otros será un aspecto esencial para trabajar y vivir en un contexto global y altamente competitivo. De no ser así organizaciones y personas nos enfrentamos a efectos especialmente nocivos para la cohesión y el bienestar de las sociedades más avanzadas. Tales efectos llegan hasta lo más íntimo y subjetivo, transformado la propia identidad y el carácter: “En la sociedad moderna hace su aparición un nuevo tipo de carácter, la persona que no puede gestionar las existentes y complejas formas de compromiso social y se aísla.” (Sennett, 2012, p. 254). Cooperación superficial, ansiedad, depresión, soledad, narcisismo, autocomplacencia, obsesión, son algunas de las respuestas predominantes de un “yo no cooperativo” y desligado de vínculos sociales y laborales consistentes.

Es probable que la constante exposición a la exigencias del mercado laboral y de bienes de consumo fomente actitudes escasamente cooperativas y degrade la colaboración y el trabajo en equipo a la categoría de tácticas o medios instrumentales que se abandonan o se eliminan una vez se consiguen los objetivos perseguidos (Bauman, 2007). Revertir esa tendencia podría suponer uno de los principales retos de las organizaciones que necesitan innovar creando contextos donde sea posible el aprendizaje y la cooperación, aún en ausencia de compromisos de carrera a largo plazo.

Los cambios experimentados en el trabajo y los modelos de relación laboral han ido desplazado la responsabilidad por el desarrollo profesional y la creación de oportunidades de aprendizaje hacia los propios individuos. Tales cambios promueven una nueva filosofía de gestión que fomenta la idea de un trabajador-emprendedor con iniciativa y capaz de adaptarse en todo momento a las nuevas exigencias del empleo y del trabajo. La consigna “depende de ti” se transfiere a los individuos, y las organizaciones esperan de sus empleados una gestión activa de sus carreras y de su ‘empleabilidad’ dentro de una cultura que solo puede garantizar el “trabajo por el momento” (Doyle, 2000).

Las habilidades asociadas al emprendedor (iniciativa, orientación estratégica y al logro, negociación, autogestión...) son ahora más importantes que en el pasado, pues las organizaciones necesitarán asegurar su sostenibilidad y se verán amenazadas para garantizar sus resultados en un contexto de lógica financiera y de mercado. La idea de un trabajador emprendedor, capaz de gestionarse y dirigir su carrera sin intermediarios puede ser un aliciente para algunas organizaciones que desean evitar estilos paternalistas y fomentar relaciones más igualitarias entre mandos y empleados. Pero esto sugiere una reflexión más profunda sobre si los trabajadores disponen de las habilidades, los medios, la información y el poder de negociación suficiente para dirigir y planificar su propio desarrollo. Incluso las mejores inversiones y oportunidades de aprendizaje en la organización, no serán suficientes si las personas no saben o no quieren apropiarse de ellas, dotarlas de sentido, y ponerlas al servicio de algo que tenga valor para sí mismas o para otros. Las organizaciones necesitarán adecuar sus políticas, estrategias y acciones a las necesidades de toda su red de grupos de interés, incluyendo a los distintos segmentos de trabajadores.

Trasladar al empleado la responsabilidad sobre la gestión de su carrera, debe ir acompañado de la capacidad de la organización para proporcionar oportunidades de aprendizaje ligadas al trabajo que mejoren la calidad de las experiencias laborales y la empleabilidad. La organización puede asegurar el aprendizaje colectivo manteniendo una corresponsabilidad apropiada en materia de desarrollo profesional, que podrían traducirse en acuerdos y compromisos relativos a los planes de desarrollo, las acciones de aprendizaje y las competencias que necesitan ser adquiridas. Por otra parte, y si se desea fomentar en los trabajadores la iniciativa y autonomía para crear oportunidades de desarrollo para sí mismos y para otros, los trabajadores no deberían ser ajenos a información relevante de la compañía: los planes de la organización, su situación financiera o sus perspectivas de futuro, tanto como su propósito, misión y valores necesitan ser

compartidos. Por otra parte, la información que las organizaciones obtienen del propio trabajador, vinculada a sus competencias, desempeño o potencial, ahora incrementada con el uso de las tecnologías, o del big data, deberá ser puesta a disposición sus propietarios, los trabajadores, para favorecer sus decisiones relativas a su desarrollo y carrera.

Los trabajadores, inmersos en las más frecuentes transiciones psicosociolaborales, se verán en la necesidad de dirigir y reorientar sus trayectorias profesionales a lo largo del tiempo, en diferentes organizaciones y proyectos de trabajo. Para ello, tendrán que cambiar la base de sus conocimientos, desempeñar nuevas profesiones (emergentes o en declive), o experimentar distintas formas de empleo. Todo ello, en ausencia de claros referentes para construir su presente y su futuro profesional. La orientación y el asesoramiento para la carrera, deberían ser elementos decisivos, tanto en las etapas de preparación e incorporación al mercado laboral, como en las etapas de cambio y transiciones laborales donde los adultos de cualquier edad, están llamados a readaptarse o “reinventarse” una y otra vez. Por otra parte, los temas de carrera continuarán durante y después de la desvinculación de la vida laboral, dónde se abre una nueva etapa de exploración y recobran sentido las preguntas acerca de “quién soy yo ahora” (Arnett 2018).

En los escenarios actuales el individuo gestionará su carrera en diferentes organizaciones, al margen o fuera de ellas y en ausencia de algunas certezas anteriores: estabilidad en el empleo, expectativa de progreso, relación contractual sostenida, o planificación y supervisión del desarrollo profesional. Crear oportunidades de desarrollo en el lugar de trabajo, -con escasa dependencia de quienes antes solían decidir el camino a seguir (RR.HH., línea de mando o unidades de negocio),- será habitual para los trabajadores de todos los segmentos A la vez que se exige autogestión, flexibilidad y autonomía, necesitarán fomentarse la cooperación y el networking. Las habilidades para crear relaciones y fomentar intercambios colaborativos, serán críticas para emprender acciones y proyectos, identificar oportunidades de aprendizaje y crear acuerdos de mutuo beneficio, dentro y más allá de los límites de las organizaciones. Por otro lado, el desarrollo de este capital social tendrá una clara incidencia en la empleabilidad: un capital social que puede ser definido como la habilidad para identificar y aprovechar las oportunidades de carrera dentro de la organización y entre organizaciones, siendo un elemento crítico para realizar sus aspiraciones ocupacionales (Fugate, Kinick, y Blake, 2004).

En este apartado hemos querido introducirnos en el contexto de las organizaciones y sus principales políticas y prácticas de gestión del talento, que reemplazan a los antiguos compromisos vinculados a las carreras tradicionales. Por otra parte, nos hemos referido a los retos

y desafíos éticos que las organizaciones tienen no solo para obtener beneficios, sino para generarlos y adecuarlos a toda su red de grupos de interés. Los riesgos asociados a la gestión del talento y el futuro del trabajo tienen hoy una dimensión económica, social y personal que trascienden los objetivos de la investigación de la Carrera como campo de estudio y de práctica. Sin embargo, consideramos necesario participar como investigadores y como prácticos en este debate abierto con los distintos agentes sociales y con los propios trabajadores. Una mejor comprensión de estos contextos empresariales, redundará en una mayor comprensión de los entornos sociolaborales de nuestros clientes, y una mayor adaptación de nuestros enfoques, prácticas e instrumentos a sus realidades.

CAPÍTULO 2

ENFOQUES ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN/EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

Índice del capítulo

- 2.1. El diseño de vida y el enfoque narrativo.
 - 2.1.1. Aplicación práctica de este enfoque: identidades narrativas.
 - 2.1.2. Trascender la narración, nuevos retos para la práctica.
- 2.2. Aprendizaje para la Transición. Un enfoque crítico.
- 2.3. Conclusiones en proceso.

ENFOQUES ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN/EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

RESUMEN

Temas, objetivos: En este segundo capítulo analizamos dos enfoques representativos, complementarios y divergentes con vocación de ser útiles a la teoría y la práctica orientadora y educativa. El Diseño de vida surgió como posición epistemológica y crítica con las teorías clásicas de la carrera, formulando una metodología de aplicación práctica basada en las identidades narrativas. El Aprendizaje para la Transición parte de un enfoque crítico respecto a las prácticas orientadoras/educativas contemporáneas que fomentan formas de activación reflexiva que no siempre facilitan conexiones significativas y creativas con las estructuras sociales.

Para finalizar el capítulo, hemos abordado un apartado de conclusiones de lo avanzado en los capítulos 1 y 2.

Enfoque, resultados: Desde una perspectiva analítica, abordamos dos enfoques críticos, como respuesta a los enfoques clásicos y la práctica de la orientación del siglo XX. Presentamos las principales aportaciones de los modelos, con especial atención a los aspectos que desde nuestro punto de vista, podrían ser objeto de discusión para la práctica orientadora o educativa: el enfoque narrativo dentro del enfoque del Diseño de Vida, y la búsqueda de conexiones significativas a partir de diferentes estrategias mixtas persona-entorno en el modelo de Aprendizaje para la Transición.

Implicaciones para la investigación, la teoría o la práctica:

Hemos seleccionado estos dos modelos por su claridad y completitud. Parten de posiciones epistemológicas muy destacadas y plantean líneas metodológicas y estratégicas de aplicación eminentemente práctica. Ambos suponen nuevas formas de entender la práctica. Consideramos que proporcionan recursos que pueden servir a la práctica y nutrirse de ella para abordar los procesos de transición sociolaboral.

Con el Diseño de vida, hemos puesto el foco de atención en un debate que existe en el campo de la terapia: las posibilidades o limitaciones de la reconstrucción narrativa (historias de vida y relatos) en la relación cliente-orientador, dentro del enfoque que plantea el constructivismo social. Consideramos que este debate, puede trasladarse a la orientación/educación, con objeto de analizar las posibilidades y los límites del enfoque narrativo. Por otro lado, en el caso del Aprendizaje para la Transición, presentamos un modelo de escasa repercusión en nuestro campo, que ha influido en nuestra investigación y práctica profesional.

Originalidad/valor: teórico-práctico.

Palabras clave: Diseño de vida, Aprendizaje para la transición, enfoque narrativo, historias de vida, modelado, construccionismo social, reflexividad, estrategias persona-entorno, adaptación, crecimiento, resistencia, diferenciación, (re)diseño, (re)construcción.

Carácter de la investigación: Teórica.

2.1 El diseño de vida y el enfoque narrativo.

En 1992, en el marco de la Conferencia Inaugural de la Sociedad para la Psicología vocacional se plantea la necesidad de nuevos enfoques orientados a la práctica de la Orientación y el Counseling. Si bien existían teorías para la elección y el desarrollo de la carrera, no se disponía de teorías orientadas a la práctica de la construcción de la carrera (Savickas 2012). El Diseño de Vida es una aproximación práctica que traslada la atención desde de la perspectiva objetiva de las diferencias individuales a la subjetividad de las carreras, que ahora se entiende como un relato o narrativa que la persona construye con relación a los proyectos que ocupan su vida. Las nuevas demandas sociolaborales hacen eco en un nuevo modelo de intervención para la carrera, con una metodología que se ha descrito en términos narrativos.

La vida laboral es ahora contemplada como una serie de proyectos y la carrera como una historia o relato que las personas construyen acerca de los proyectos que les ocupan. El individuo es autor de ese relato y la intervención se centra en la reflexión sobre temas vinculados a la historia de su carrera, así como la proyección de esos temas en el futuro. La intervención utiliza el contenido temático y los procesos reflexivos para elaborar ese diseño de carrera o de vida: “Se trata de la singularidad del individuo más que de las semejanzas individuales, y de las emociones más que de los razonamientos” (Savickas, 2013b, p. 6).

En 2009 un grupo formado por investigadores de diferentes países, presentan en un foro internacional una “posición epistemológica” para la investigación en la carrera como respuesta a los desafíos que la nueva economía traslada a la vida de las personas. El trabajo de este Grupo Internacional de Investigación, intenta superar las Teorías clásicas de la Carrera y los modelos de guía vocacional para adaptarlos a las nuevas condiciones socioeconómicas, asumiendo que los anteriores enfoques se han elaborado sobre la base de ciertos supuestos derivados de un orden tradicional que podrían resumirse así: formulaciones fundadas sobre ciertas asunciones de estabilidad y seguridad de los puestos de trabajo en las organizaciones; una conceptualización de la carrera a partir de una serie de etapas o secuencias; la utilización de conceptos como la *identidad vocacional*, la planificación de carrera, el desarrollo o las etapas de la carrera para procurar el mejor encaje y adaptación de las personas al contexto laboral; la relativa estabilidad de los entornos que habían favorecido la promoción de carreras progresivas. (Savickas, et al., 2009).

La conclusión que adopta este grupo, apunta a que las teorías para el desarrollo de la carrera en el siglo XXI deberían alejarse de una meta-narrativa de etapas o estadios sucesivos en la carrera y aproximarse a su estudio a partir de guiones o narrativas. Si las teorías clásicas proporcionaban una guía fundada en etapas estructuradas, sobre la base de necesidades sociolaborales, las actuales teorías necesitan enfatizar la flexibilidad, la adaptabilidad y el aprendizaje a lo largo del tiempo. Se incide en que el comportamiento de las personas se produce en un contexto, no importa cómo de estables sean las características del individuo cuando el entorno cambia rápidamente. Partiendo de esta premisa “Los métodos y modelos deberían colocar a los individuos en un continuo proceso de integración en sus contextos” (Savickas, et. al, 2009, p. 240).

A partir esas premisas los autores formulan cinco principios como superación a las teorías clásicas planteando nuevas formulaciones:

Tabla 4. Evolución de los principios asociados a las teorías clásicas.

– De los rasgos y los estadios	– Al contexto
– De la prescripción de la información	– Al proceso
– De la causalidad lineal	– A la dinámica no lineal
– De los hechos científicos	– A las realidades narrativas
– De la descripción	– Al modelado

A continuación resumimos algunos de los principales asuntos, desafíos y paradojas que los autores nos trasladan para avanzar hacia esas nuevas formulaciones.

1. **De los rasgos y las etapas, al contexto**

Los psicólogos de principios de siglo buscaron leyes universales que regían la conducta humana y su investigación se centró en factores y rasgos de personalidad estables para propiciar un mejor encaje persona-entorno. Las medidas objetivas y perfiles normativos no son suficientes para describir la totalidad y riqueza de la vida del cliente, que interactúa y se adapta a múltiples situaciones a lo largo del tiempo. El cliente y su ecosistema forman una entidad dinámica y compleja, resultado de una auto-organización adaptativa en el tiempo. La *identidad profesional*

está conformada por la auto-organización de esas múltiples experiencias de la vida cotidiana. Según esto la identidad o identidades profesionales deberían ser vistas como patrones que cambian en el tiempo y con relación a las historias de vida, más que como algo estático, abstracto y relativo a los perfiles de puntuaciones de los clientes. **(Debo retomar esto)**

La primera cuestión apunta a que los modelos de carrera y los métodos de asesoramiento deberían admitir que la orientación es un campo de práctica alejado de condiciones controladas.

2. De la prescripción de la información al proceso.

En las actuales condiciones de inestabilidad laboral, cuando las personas realizan cambios constantes con relación al trabajo, la elección de unas pocas ocupaciones forma parte del pasado. Si bien hace unas décadas, los trabajadores pudieron ser contratados sobre la base de la continuidad, la lealtad o la seguridad en el empleo, actualmente el trabajo y el empleo están orientados a metas a corto plazo y mutuos intercambios. Las tareas de construcción de la carrera y la formación de la identidad derivan en responsabilidad personal y de carácter continuo para la mayor parte de los clientes. Los orientadores tienen que afrontar el hecho de que la información sobre las carreras tradicionales se vuelve más y más cuestionable. En la sociedad de la información, los clientes con mayor frecuencia se quejan de sobrecarga de información, y no de falta de información. Sus prioridades están vinculadas a la ayuda necesaria para hacer frente a los frecuentes cambios, desarrollar su propia empleabilidad, mejorar sus competencias sociales, y gestionar las complejas demandas de sus ecosistemas profesionales y familiares. Este supuesto implica que los modelos de carrera y métodos de asesoramiento necesitan avanzar hacia el desarrollo de estrategias efectivas para la resolución de sus problemas, la planificación de acciones y el diseño de vida. Los consejeros deben discutir con sus clientes "cómo hacerlo" y no tanto "qué hacer", limitando la prestación vinculada a proporcionar contenidos, que son fácilmente accesible en la sociedad de la información.

La segunda cuestión apunta hacia el desarrollo de estrategias para la solución de problemas vinculados a la construcción de la carrera y diseño de vida.

3. De la causalidad lineal a la dinámica no lineal.

El modelo de pensamiento científico tradicional es lineal y deductivo. Lo cual puede ser muy útil para establecer leyes generales que han proporcionado diferentes avances en la ciencia.

Muchos orientadores vocacionales se han formado y han basado sus prácticas en el supuesto de que las aptitudes e intereses vocacionales pueden predecir el desarrollo de la carrera a futuro.

La paradoja que se pone de manifiesto aquí es que los orientadores siguen creyendo en las explicaciones predictivas y en la causalidad lineal, mientras que su experiencia del día a día no valida tales explicaciones. La suposición de que las aptitudes, las competencias y los intereses son suficientes para tener éxito en un determinado empleo o formación, así como la creencia de que tales requisitos se mantienen estables y predecibles no parecen ser ciertos. Si bien algunas aptitudes tales como la inteligencia general y los valores básicos de las personas se mantienen relativamente estables, las personas cambian a medida que diseñan sus vidas y no deberían ver sus capacidades e intereses como algo fijo. Esta suposición acerca de los cambios necesarios en los modelos de carrera y los métodos de asesoramiento consiste en ampliar la perspectiva del consejo desde la toma de decisiones vocacionales a una experiencia de co-construcción para el diseño de la vida del cliente. La secuencia tradicional de diagnóstico diferencial, predicción y prescripción, heredada de las prácticas clínicas ha de ser reemplazada por el acompañamiento más holístico y sistémico.

La tercera cuestión apunta hacia el cambio de perspectiva del orientador o “consejero” a facilitador para explorar junto con el cliente capacidades, competencias, e intereses que cambian a lo largo del tiempo, facilitando la toma de decisiones y la co-construcción de opciones de vida y carrera.

4. De los hechos científicos a las realidades narrativas.

Durante gran parte del siglo XX, las carreras individuales fueron progresivas, siendo la educación, el trabajo y la familia marcos de referencia, de reconocimiento y de integración social. Hoy, en las sociedades occidentales, somos testigos de una creciente diversidad de las realidades individuales, lejos de las formas tradicionales. Personas de todas las edades regresan a la escuela, se forman, pierden sus puestos de trabajo, cambian de profesión o se divorcian, sin que ello signifique, necesariamente, la pérdida de reconocimiento o de integración social, al menos no como consecuencia de las transiciones elegidas en las sociedades abiertas o democráticas.

La formación tradicional de asesoramiento vocacional se basó prioritariamente en métodos científicos desarrollados bajo condiciones controladas y de acuerdo a criterios psicométricos. Tales pruebas estandarizadas pueden proporcionar una falsa seguridad bajo las condiciones reales de vida. La paradoja fundamental que los autores sugieren aquí es que los

orientadores tratan de entender a los clientes mediante el uso de un lenguaje, unas normas y unos términos técnicos que no pertenecen a sus clientes. La construcción de sus realidades subjetivas a través del análisis de sus narraciones ofrece la ventaja de mantenerse cerca del lenguaje del cliente, no sólo de la comprensión de su situación actual, sino también de sus significados. Este cuarto principio relativo a los cambios necesarios en los modelos y los métodos de asesoramiento, implica centrarse en la construcción y reconstrucción de las realidades subjetivas de los clientes, que facilite construir una nueva visión de sí mismos. Si existen múltiples maneras de interpretar la diversidad de experiencias de la vida, también son posibles diferentes perspectivas y diseños. Los consejeros pueden fomentar el empoderamiento y la adaptación flexible o la reconstrucción del propio ecosistema y abrir a nuevas perspectivas de desarrollo.

La cuarta cuestión apunta hacia una mejor comprensión de las realidades subjetivas de los clientes a partir del análisis de sus narraciones para facilitar nuevas interpretaciones que favorezcan su desarrollo.

5. De la descripción al modelado.

La orientación aborda múltiples realidades subjetivas que tienen significaciones personales para los clientes. Sin embargo y a pesar de la complejidad de la tarea, la orientación y sus resultados deberán ser evaluados. Este supuesto plantea cuestiones relativas a la evaluación y la calidad de los procedimientos y modelos de asesoramiento. Los autores plantean que los diseños experimentales con grupos de control no siempre son adecuados para la investigación en este campo. Los proyectos profesionales de los clientes son, por definición individuales y únicos. La orientación profesional eficiente requiere una adaptación individualizada y cualquier tratamiento estandarizado podría reducir el éxito de la orientación.

La quinta cuestión apunta hacia la calidad de los modelos de asesoramiento, para avanzar hacia una orientación adaptada a la realidad de cada cliente.

Estos 5 principios configuran algunas de las principales tendencias y enfoques emergentes para la construcción de la carrera, siendo “el Diseño de Vida” una de las formulaciones más influyentes dentro de la perspectiva o paradigma contextualista. Los autores apuntan hacia las teorías emergentes y procedimientos de modelado, sugiriendo la utilización de modelos fractales a partir de los cuales poder describir, identificar o predecir comportamientos en

sistemas complejos. “Para ayudar mejor a los clientes a diseñar sus vidas en el s. XXI, muchos orientadores profesionales se centran ahora en la identidad más que en la personalidad, en la adaptabilidad más que en la madurez, en la intencionalidad más que en la decisión y en las historias más que en las puntuaciones” (Savickas 2012, p. 14).

2.1.1 Aplicación práctica de este enfoque: identidades narrativas.

El Diseño de Vida, constituye un enfoque orientado a la práctica, dirigido a crear posibilidades para decidir y actuar en momentos de confusión, durante las transiciones de carrera. El tipo de intervención que propone se basa en historias y relatos. A partir de pequeñas historias el orientador examina cómo su cliente ha construido su carrera, y utiliza la deconstrucción y la reconstrucción de esas historias para finalmente co-construir propósitos o proyectos que lideren acciones en el mundo real (Savickas, 2012).

La aplicación práctica de este proceso se ha formulado en términos de: a) construcción de la carrera a partir de pequeñas historias, b) deconstrucción de esas historias y c) reconstrucción de ellas en una nueva identidad narrativa; d) co-construcción de intenciones que lideran las siguientes acciones en la vida real (Savickas, 2013a). Desde esta perspectiva el Diseño de Vida entiende al cliente como *autor* de sus historias autobiográficas y la intervención orientadora como la posibilidad de ayudar al cliente a reflexionar sobre los temas de la vida a partir de los cuales las personas construyen sus carreras. Veamos cómo se abordan estos procesos en este enfoque.

En primer lugar, cliente y consejero necesitan definir el problema e identificar lo que el cliente espera lograr mediante la consulta de asesoramiento. Como en otros procesos de intervención, se establece una alianza de trabajo donde se formulan los objetivos de la asesoría. El consejero alienta al cliente a describir su situación o problema a través de historias de vida. A medida que el cliente narra las historias, el consejero le pide reflexión sobre los asuntos importantes y los significados atribuidos. El diálogo como práctica reflexiva, ayuda a los clientes a ser conscientes de los principales problemas en sus contextos, identificando los principales ámbitos o cuestiones relativas al diseño de sus vidas.

Después de identificar el problema y su contexto, el segundo paso consiste en la exploración de la identidad subjetiva del cliente. Ambos, cliente y orientador investigan cómo el cliente se ve a sí mismo en el momento actual y cómo se organiza para abordar los problemas,

roles y ámbitos anteriormente identificados. El consejero ayuda a reflexionar y a dar forma a una historia de vida atendiendo a cómo el cliente anticipa el futuro y cómo experimenta y articula expectativas, acciones o relaciones con otros.

El tercer paso en el proceso está orientado a abrir perspectivas. Al narrar las historias algo de lo que había estado implícito se manifiesta, y puede hacerse más objetivo y evidente. Este proceso permite al cliente analizar las situaciones con cierta distancia, incluir nuevas perspectivas y volver a ver y reinterpretar sus propias historias. A través del descubrimiento y la exploración puede volver a contar historias silenciadas y reorganizarlas con un sentido de autoría.

Tras la revisión del relato, el cuarto paso supone colocar el problema en este nuevo marco. El momento clave en el proceso se produce cuando el problema se percibe desde una nueva perspectiva. Esto permite al cliente pensar acerca de sí mismo, a partir de una nueva forma de identidad construida. El cambio comienza cuando el cliente articula formas de identidad que antes de la intervención no habían cristalizado y se completa cuando crea una síntesis entre lo viejo y lo nuevo, decidiendo algún tipo de compromiso relacionado con las posibilidades exploradas.

El quinto paso consiste en especificar algunas de las actividades que harán posible actualizar esa identidad emergente. El cliente deberá participar en algunas experiencias y actividades con relación al sí mismo que está narrando. Para ello necesitará elaborar un plan y participar en algunas nuevas experiencias que le ayuden a moverse desde el momento actual al deseado. Este plan debe incluir cómo hacer frente a las barreras actuales o potenciales, así como la posibilidad de contar su historia de vida a personas referentes, con el fin de hacer su historia más clara y coherente. El orientador preguntará al cliente si este propósito de acción intencionada aborda directamente el problema que trajo a la consulta. En este paso será útil proporcionar al cliente un resumen por escrito del plan junto con una declaración de identidad construida a partir de fortalezas sostenibles y maneras de proceder exitosas. El sexto paso consiste en el seguimiento, a corto y medio plazo. Esta supervisión requiere que el orientador analice los resultados de la consulta y, si es necesario, proporcionar el apoyo necesario en consultas adicionales.

2.1.2 Transcender la narración, nuevos retos para la práctica.

El Diseño de Vida ha tenido una buena acogida como modelo interpretativo para abordar los desafíos de las nuevas carreras. Surge como respuesta a los grandes cambios en nuestras sociedades, pero también se puede enmarcar en los cambios y transiciones en el campo de la psicología y la terapia. Sin embargo, la aplicación práctica de este enfoque, que en lo teórico

supone un avance y superación de las teorías clásicas, nos sugiere cierta reflexión. Aunque el enfoque narrativo y las prácticas discursivas, parecen dominar tanto la teoría como la práctica del desarrollo de la carrera, otras voces apuntan a que la identidad y el sí mismo no pueden ser explicados en términos totalmente discursivos (Law, Meijers, Wijers, 2002). Esta premisa supondría que los cambios operan a nivel del lenguaje (historias pensadas y contadas, construidas y reconstruidas). Y si las historias son herramientas de construcción de sus identidades, (Savickas 2012), ¿cómo sabemos si las nuevas historias co-construidas les preparan mejor para trabajar y vivir en el mundo actual? Otros autores han destacado la perspectiva interpretativa de la hermenéutica como línea de investigación sobre la que profundizar, observando también ciertas limitaciones: el intento de caracterizar una identidad narrativa o discursiva no ha llegado a conectar realmente con la experiencia del individuo y se precisa una mayor fundamentación de sus propuestas. “Para ello sería necesario proporcionar herramientas útiles para permitir a las personas hacer frente a las condiciones contemporáneas con imaginación e intuición pero también de forma socialmente efectiva” (Law, Meijers, Wijers, 2002).

El enfoque narrativo y las prácticas narrativas, encuentran su origen en el construccionismo social, y este enfoque está muy presente en el campo de la terapia, donde ha avanzado notablemente y se ha nutrido de la teoría literaria, de los estudios feministas, de la antropología posmoderna, o del análisis del discurso. A finales de la década de 1970 y principios del 80 se había extendido la noción del Yo como narrador, estimulado por la teoría literaria y por las nuevas teorías sobre el conocimiento narrativo (Bruner, 2009). El análisis crítico que plantea Gergen (2006) sobre las prácticas narrativas en terapia, bien podría extrapolarse a la práctica orientadora y de asesoramiento para el desarrollo de la carrera, aunque esta suposición es en parte arriesgada, pues la orientación o la educación para el desarrollo de la carrera no puede desviarse de una finalidad orientadora o educativa¹². Sin embargo, sí nos parece útil traer aquí algunos de

¹² Esto implica una reflexión acerca de las finalidades de la orientación/educación para el desarrollo de la carrera. En apartado x. formulábamos la Carrera como un campo de estudio sociopráctico, que incorpora un cuerpo de conocimientos teóricos de aplicación práctica, que persigue, en resumen: a) procurar el bienestar de las personas a partir de intervenciones orientadas a facilitar su participación activa, reflexiva y creativa en la sociedad; b) explorar las tensiones, conflictos y contradicciones derivadas de las demandas persona-entorno; c) preparar a las personas para que dirijan sus carreras y sus vidas a partir de la realización de roles, empleos, trabajos, o nuevas formas de emprendimiento; d) atender a la diversidad y facilitar recursos psicosociales que les permitan desarrollar su potencial como agentes que participan activamente en su entorno; e) favorecer el desarrollo de enfoques y modelos de intervención que den respuesta a los nuevos desafíos que las personas afrontan y establecer vínculos con otros agentes, influyendo en las políticas económicas, sociales, empresariales, de empleo etc.

los interrogantes que la terapia narrativa¹³ se plantea y comprobar si estas preguntas son de interés para el campo de la orientación y específicamente pueden aplicarse a los procesos de construcción-deconstrucción-reconstrucción propios del enfoque narrativo del Diseño de vida.

El construccionismo social concede una gran importancia a la transformación terapéutica de las narraciones, pero a la vez se pregunta si existen otros medios que permitan comprenderse y comprender el mundo. Una de las cuestiones que se plantea la terapia y que podemos trasladar a la orientación, consiste en saber si nuestras prácticas pueden facilitar una actitud de apertura hacia lo que está por venir. Las preguntas podrían formularse así: ¿puede la orientación liberar de los juicios estáticos de la persona para favorecer nuevas relaciones del sí mismo en un contexto? ¿De qué forma la orientación puede guiar posibilidades de acción útiles en el mundo real? Y en relación a nuestras prácticas narrativas: ¿De qué manera precisa, podemos considerar que una narración es útil?

En su libro, *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Gergen (2006), aborda estas preguntas dentro del constructivismo social, y dentro de un enfoque crítico a las prácticas narrativas, explicando las opciones que se le plantean al consultor o terapeuta con respecto al relato. Una de las opciones “consultivas” plantea que el relato del cliente permanece relativamente intacto, los términos y la forma no son puestos en duda, sino que lo esencial es encontrar formas de actuación eficaces para esa narración. Si un cliente se considerara bloqueado tras la comunicación de un despido, se buscaría una acción que le permitiera superar ese bloqueo. En esta opción, la historia de vida es aceptada y encaja perfectamente con su experiencia, el problema consiste en localizar formas de actuación que permitan mejorar la situación. Esta opción consultiva tiene sus límites según plantea el autor: cuando la historia se acepta tal y como es contada, la definición del problema permanece también estable.

Buscar otras opciones, implica observar el papel de la reconstrucción narrativa en la relación terapéutica, y si esta reconstrucción puede abrir posibilidades de acción más satisfactorias y más adaptadas a las situaciones de la vida, cuando los relatos antiguos actúan de manera disfuncional respecto a la situación del cliente. Gergen (2006) pone en tela de juicio el supuesto que afirma que los terapeutas estarán formados para saber cómo actúa esa historia “en el cliente” o cómo una narración llega a ser útil o disfuncional. Al analizar las historias, el consultor dispone de narraciones alternativas, y desarrolladas en función de su enfoque o formación previa. A esto

¹³ Asumimos que estamos hablando de una terapia narrativa en singular, cuando sería más correcto hablar de terapias narrativas en plural, dada la diversidad de prácticas (Gergen 2006)

se puede añadir que su posición de autoridad en la relación podría conducir a sustituir o asimilar la historia del cliente por la del consultor, donde en todo caso la narrativa del consultor podría ser la más influyente atendiendo a su posición de “saber” en la relación. Por ejemplo, una historia de fracaso puede ser asimilada por una invitación hacia perspectivas prometedoras de éxito. En cualquiera de estos dos casos, desde un enfoque posmoderno de la terapia, las perspectivas de “éxito” o “fracaso”, no serían plausibles. Favorecer una narración sobre otra, puede reforzar la afiliación a la historia personal, y en todo caso sugiere que el individuo vive en la narración en tanto que sistema de entendimiento que la narración le ofrece “que es cierta para él”. O bien que la historia transformada pasa a ser su nueva realidad, una nueva forma de creer en sí mismo que puede sostenerle y ayudarle. Sin embargo, estas creencias a juicio del autor resultan sospechosas y pueden limitar el propio potencial de relación con otros, con el contexto: “Al inducir a que el cliente *sea de nuevo simplemente el autor de su vida o reescriba la historia de su vida* la terapia se condena a ser solo un medio para sustituir la narración disfuncional dominante por otra más funcional” (Gergen 2006, p. 130). Pero el resultado sigue estableciéndose en términos de uno u otro y refuerza la ilusión de que es posible desarrollar un conjunto de principios aplicables al margen del contexto. Entonces, corremos el riesgo de encontrarnos nuevamente atrapados cuando las circunstancias cambien.

Gergen (2006) destaca la idea de que el relato del cliente es solo una construcción contingente, y que el relato y el lenguaje no reflejan la verdadera naturaleza de los problemas, cualesquiera que sean estos. Si el cliente nos hablara, por ejemplo, de su incapacidad para conseguir sus metas sociolaborales, sus formulaciones en parte describen una forma de relacionarse con otros, con el mundo, que produce determinados efectos: “se podría decir que la construcción invita a entrar en determinados tipos de danzas al tiempo que rehúsa otras” (Gergen, 2006, p. 33). Desde la crítica que plantea este autor, los conflictos son considerados construcciones o significaciones que pueden ser negociadas en un espacio social y no problemas que se pueden valorar en términos de “verdad”. Si la crítica dentro del construccionismo social apunta a la excesiva vinculación de los terapeutas a las narraciones que se producen en la terapia, bien podría extrapolarse esta cuestión a una sesión orientadora o educativa.

La respuesta de Gergen (2006) apunta hacia alternativas que influyan en las relaciones existentes o relaciones potenciales del sí mismo con el entorno o con otros. No se trataría, por tanto de sustituir unas narrativas por otras, como de ayudar al cliente a establecer nuevas relaciones, al tiempo que saca partido a las distinciones del lenguaje o la producción de nuevos

significados. Si utilizamos el ejemplo anterior, el desánimo, unido la escasez de oportunidades del mercado laboral hacen que nuestro cliente se sienta “incapaz” de conseguir sus metas. Sin embargo, la solución no es tanto desarrollar una narrativa de éxito personal o de altas “capacidades” para conseguir sus metas sociolaborales, sino en establecer nuevas relaciones y negociaciones con su entorno, p. ej., identificar nuevos “nichos” de oportunidad o renegociarlos clarificando sus demandas personales y las de su entorno, local y global. En palabras de Gergen (2006), “en un mundo social tan complejo como es el nuestro, la capacidad para modificar y transformar las realidades tiene una importancia esencial”. Esta cuestión como veremos será clave para la orientación en el siglo XXI.

El autor descarta, por tanto la consideración de la narración como un estado de la mente o como un modelo interior que guía la acción (la narrativa como instrumento que permite observar el mundo) o la narrativa como modelos cognitivos o formas de historia a las cuales el individuo recurre para guiar sus actos. Su propuesta consiste en buscar la utilidad de las narrativas a partir o a través de la interacción social. Según esto, no basta con que el cliente y el terapeuta negocien una forma de conocimiento de apariencia realista, sino si la nueva forma pueda ser utilizable en la esfera social, en un contexto exterior al contexto narrativo.

Este es el giro que se ha producido en la terapia posmoderna, y que bien podría trasladarse a la orientación: pasar del modelo individualista moderno, que sitúa la construcción narrativa en el interior de la mente, e iniciar un movimiento hacia el exterior, hacia las relaciones afectadas por la narración en curso.

El argumento que propone para salir de estas posibles contradicciones apunta a que no basta con que el cliente y el terapeuta negocien una forma de conocimiento de sí (identidad narrativa) que tenga apariencia realista, dentro de la relación de terapia o de cliente-consultor. Y apela a una cuestión de utilidad y de orden práctico: saber si la nueva narrativa o relato es utilizable en el contexto exterior: ¿de qué modo esta historia proporcionará a la persona que ha sido despedida o a la persona “incapaz” de conseguir sus metas sociolaborales nuevas formas de ser, actuar, y relacionarse con el mundo y con otros, para realizar una transición adecuada hacia un nuevo aprendizaje, rol, empleo, posición o profesión? Y ¿Qué tipos de nuevos significados, acciones o elecciones podrían ser posibles? Volveremos a retomar esta cuestión cuando hablemos del aprendizaje para la transición.

En todo caso, destacamos que el enfoque narrativo, y las prácticas discursivas proporcionan dos recursos útiles dentro de la relación cliente-consultor. Ambos han sido calificados como “universales” por Bruner (2009) y vinculados al contexto cultural y social. El primero es la reflexividad humana, y la capacidad de volver a revisar el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente, o de anticipar e imaginar el futuro, en función del pasado y el presente. “Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad”. El segundo universal es nuestra capacidad de «imaginar alternativas» o idear otras formas de hacer, de ser, de avanzar, lo que implica crear cursos de acción y dirección en un contexto que actúa como regulador: “exhorta, prohíbe, tienta, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece” (Bruner 2009).

El proceso de reflexionar sobre cualquier experiencia, puede potencialmente ayudar a observar diferentes perspectivas y puntos de vista con relación a las historias narradas. Esa **actividad reflexiva**, nos permite poner en perspectiva nuestras propias ideas, creencias, expectativas, ideales y estándares con los que nos relacionamos en un contexto. Podemos observar nuestra historia como protagonistas, desde el sí mismo que narra, pero también narrar una experiencia a partir de diferentes voces, o desde múltiples contextos. Tales distinciones, no solo cambian las narrativas, sino que potencialmente ayudan a describir y comprender las relaciones entre el sí mismo y el mundo. Estos recursos interpretativos pueden ofrecer nuevas posibilidades para abordar los problemas derivados de las relaciones siempre cambiantes entre las necesidades, aspiraciones y demandas persona-entorno.

Las cuestiones planteadas con relación al Diseño de Vida y sus principios, nos sitúan más cerca de los modelos y teorías que emergen actualmente desde la práctica. La perspectiva que desarrolla Savickas y el Grupo Internacional de investigación plantea dos posibles líneas complementarias en el estudio de la carrera, como campo de estudio sociopráctico. En una de ellas la teoría preside y dirige la práctica, y el conocimiento se produce de “arriba abajo”. La otra se basa en el análisis de la práctica y sugiere un movimiento de “abajo hacia arriba”. Desde nuestro punto de vista, son las cuestiones prácticas las que actualmente plantean los grandes desafíos para la investigación y el desarrollo de este campo, por varias razones. En primer lugar la investigación de arriba a abajo es una investigación madura, en la que los constructos centrales para entender la carrera (características individuales, adaptabilidad, madurez vocacional, intereses vocacionales...) han sido estudiados y aplicados en entornos más estables, propios del incipiente

desarrollo de la industria, la planificación del trabajo y los empleos. Las condiciones de cambio e inestabilidad de los actuales contextos sociolaborales, así como la diversidad de patrones de carrera, nos hacen pensar en la necesidad de atender a las demandas del cliente, y a su particular manera de experimentar su vida y carrera dentro de un contexto social de cambio permanente. Esa mezcla de diversidad, inestabilidad, oportunidad y riesgo nos remite al estudio de la subjetividad y la propia biografía y experiencia del cliente, y a la creación de significado en contextos de múltiple elección, al menos en potencia. Cualquiera de los constructos o atributos que estudiemos deberá atender tanto a la subjetividad y demandas personales, como a las demandas del entorno y la estructura social de oportunidades y riesgos.

Aunque tradicionalmente, buena parte de la investigación ha sido impulsada por la teoría, para explicar ciertos problemas prácticos manifestados en contextos menos volátiles, actualmente se precisa además que la investigación ocurra “de abajo hacia arriba” orientada al análisis de las prácticas de Orientación y Asesoramiento para la Carrera. Saber cómo una intervención puede conducir a una redefinición o reconstrucción de significados acerca de uno mismo y el entorno, (lo subjetivo y lo social) constituye una de las principales líneas de investigación actuales. El desarrollo de métodos y materiales de orientación desde la perspectiva del construccionismo social, con individuos y grupos, es otra de las prioridades apuntadas en la agenda de la investigación actual. “El uso de una diversidad de perspectivas, técnicas y métodos en esta investigación pueden contribuir a describir mejor la comprensión de los aspectos dinámicos y la naturaleza contextualmente dependiente del diseño y construcción de la vida profesional” (Savickas, et. al 2009 pp. 249).

El Diseño de Vida, ha contribuido a reformular algunos de los principios clásicos de la Orientación y Asesoramiento para la carrera, impulsando nuevas direcciones en la investigación, la teoría y la práctica orientadora. Constituye un enfoque teórico-práctico que supone un cambio de perspectiva en la intervención, trasladando el foco de atención desde las diferencias individuales a la subjetividad y proyectos de vida. Prioriza la singularidad de los clientes, y la reflexión acerca de su propia historia, con objeto de favorecer su autoría y facilitar la integración de las personas en sus contextos. Surge como respuesta a los desafíos de las “economías globales” que como hemos visto demandan nuevas perspectivas y modelos para acompañar en los procesos de construcción de las nuevas carreras. Estos desafíos van a implicar al menos dos cambios o evoluciones importantes: pasar desde un enfoque basado en “ofrecer a los clientes consejo experto”; a otro que consiste en “apoyarles en la planificación de sus carreras y en el diseño de sus

vidas”; así mismo implica un cambio de foco en la clásica relación entre los trabajos y las personalidades individuales, interesándose por explorar cómo los individuos construyen sus autoconceptos vocacionales y diseñan sus vidas. (Guichard, 2012). De acuerdo con este autor y las recomendaciones de Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid, y Weber (2012), los profesionales de la Orientación y Asesoramiento para la Carrera, necesitan realizar diferentes tipos de intervención que requieren diferentes niveles de especialización: desde las más instructivas, consistentes en ayudar a los clientes a encontrar información relevante sobre el mundo laboral y las oportunidades educativas o formativas; a la Orientación que involucrará una mayor reflexión sobre sí mismos y su entorno.

Sin embargo, el peligro que asume la orientación que involucra cambios en las identidades narrativas, deber ser tomado en consideración, pues hay diferentes formas de aproximarse a este enfoque, y corremos el riesgo de que el acompañamiento se oriente a la finalidad de construir o reconstruir una idea de sí mismo que se ajuste a las normas sociales de empleabilidad mediante el desarrollo de las competencias. Tal reflexividad estaría principalmente guiada por estas normas, y fundamentada en una empleabilidad ligada a un mejor ajuste de las personas mediante el desarrollo de las competencias. La intervención para el Diseño de Vida puede ayudar a las personas a desarrollar sus vidas; pero no solo desde una perspectiva normativa de ajuste persona-puesto. Su propósito es ayudarles a definir sus propios proyectos de vida y carrera, reflexionando sobre las cosas que dan sentido a sus vidas.

2.2 Aprendizaje para la Transición. Un enfoque crítico.

Si las trayectorias están determinadas por una combinación donde agencia y estructura participan en el diseño de las carreras, las personas necesitarán afrontar la tarea de construir sus identidades reflexivas a lo largo de toda su vida en curso, atendiendo a las demandas personales y relativas a la estructura social donde participan. En un contexto poco predecible, los individuos se verán en la necesidad de explorar formas de participación activa en una estructura social que no siempre la favorece.

Wildemeersch y Stroobants (2009) han profundizado en esta cuestión. Partiendo de una investigación realizada con mujeres para identificar las estrategias de emancipación a través del trabajo, la educación y el aprendizaje, observaron que la principal tarea a la que este colectivo de

mujeres se enfrentaba consistía en reconstruir su sentido de sí mismas con relación a la estructura social donde participaban. Su modelo de aprendizaje para la transición configura un repertorio de posibles estrategias encaminadas a reforzar la participación activa del individuo en las estructuras sociales. El aprendizaje para la transición implicará la creación de conexiones significativas entre uno mismo (como agente) y el contexto en el que vive (estructura).

Sus investigaciones revelan como las prácticas orientadoras contemporáneas han fomentado prioritariamente “formas reflexivas de activación” y la construcción de la propia biografía, con menor atención a las posibles conexiones con las demandas sociales. A juicio de los autores, estas prácticas han fomentado un enfoque centrado en el cliente y en modos “humanistas” de asesoramiento donde la comunicación abierta y la consideración del mundo interior de los clientes constituyen los principios básicos de la intervención. A juicio de los autores, tales prácticas podrían estar minimizando la necesidad de equilibrar la singularidad de los clientes (demandas internas), con la estructura de oportunidades y riesgos del mercado de trabajo. Esta relación, por otra parte, será diferente para cada individuo, en cada situación y contexto sociolaboral.

Para desarrollar sus biografías reflexivas, los individuos disponen de la posibilidad de crear alternativas y respuestas singulares a las condiciones cambiantes de los contextos sociales. Pero la posibilidad de conectar las demandas, intereses y aspiraciones personales, con la estructura social no puede darse por sentado. Requiere, a juicio de los autores, una mayor reflexividad de los individuos acerca de sus propias biografías para hacer frente a los desafíos y las contingencias de las sociedades actuales.

Este enfoque invita a reconsiderar los roles de los orientadores profesionales para ayudar a sus clientes a crear estrategias que favorezcan nuevas conexiones entre las demandas personales y sociales, reforzando el potencial de agencia para el cambio social. Es evidente que esta intervención implicará ir un paso más allá de una mejor adaptación de la persona a las prácticas existentes. Sugiere un acompañamiento para ayudar a construir trayectorias y afrontar transiciones a partir de una mejor comprensión de los contextos de oportunidad-riesgo, facilitando al cliente estrategias mixtas para conectar las demandas personales y las demandas del entorno, lo subjetivo y lo social. La necesaria conexión entre la singularidad del cliente y la compleja naturaleza de los mercados de trabajo, apunta hacia enfoques biográficos y conforman la teoría del aprendizaje para la transición. El modelo resultante y el tipo de facilitación que sugiere nos proporcionan un marco descriptivo para apoyar procesos reflexivos de creación de oportunidades

y desarrollo de respuestas creativas, alternativas y singulares a las condiciones cambiantes del entorno. Desde nuestro punto de vista, representa un desafío estimulante para los profesionales de la educación al reconsiderar su rol de facilitador de este aprendizaje para el cambio personal y social.

Figura 6. Modelo teórico de estrategias Persona-Entorno



Fuente: Elaboración propia a partir del modelo conceptual de (Wildemeersch y Stroobants, 2009).

La primera “capa” del modelo está formada por las tensiones existentes entre las *demandas de la persona* (necesidades, intereses, valores, normas, estándares, aspiraciones...) y las *demandas sociales* (valores, normas, estándares, prácticas, oportunidades y limitaciones de la sociedad y del mercado laboral). Estas necesidades o intereses pueden ser convergentes o divergentes. Se podría priorizar una de las dos dimensiones o podría darse una combinación de ambas. La persona puede percibir ambas influencias y operar de manera diferenciada en ámbitos de ocio, trabajo, educación, deporte, vida social, etc. La prioridad de unas frente a otras, o la combinación de ellas darían lugar a diferentes tipos de estrategias.

En la segunda “capa” del modelo, observamos 4 estrategias básicas o “puras”: de *adaptación*, *crecimiento interno*, *diferenciación* y *resistencia*, en un intento de equilibrio orientado a resolver la tensión entre las demandas sociales y personales. La estrategia de *adaptación* prioriza las demandas sociales y las estructuras de oportunidad del mercado de trabajo. Son las necesidades y condiciones del mercado laboral las que dirigen el proceso de “conexión”, siendo la acomodación a esas necesidades la principal forma de conectar con las

estructuras sociales. Como alternativa y en equilibrio a la *adaptación*, el *crecimiento* prioriza el desarrollo de la persona y sus potencialidades, siendo las necesidades del individuo las que dirigen el proceso de conexión con el entorno. Sin embargo, en un entorno sumamente cambiante, los individuos pueden intencionadamente dirigir su reflexión y acción para generar nuevos significados hacia otras formas que combinen demandas personales y sociales. Por ejemplo, la estrategia de diferenciación, consistiría en identificar alternativas o salidas personalizadas a las demandas sociales. El proceso sigue poniendo el foco en las necesidades de crecimiento personal, pero se buscarían formas útiles de diferenciación: por ejemplo, una pareja cambia su trabajo “correcto” en la ciudad, por un estilo de vida rural, abriendo un pequeño negocio de hostelería, con sus propias “señas de identidad”; un amante de libros de viajes, cuya hobby es el senderismo, abre una librería especializada, que a la vez se constituye como agencia, organizando viajes singulares y rutas de senderismo para grupos. Por otra parte, la *resistencia*, dirige la reflexión crítica y la acción intencionada hacia la influencia o hacia la transformación de las demandas sociales, realizando un ejercicio de compromiso social. Diversos proyectos ligados a la economía colaborativa y los sistemas abiertos, pueden derivar en creaciones originales como respuesta disruptiva a las prácticas existentes y dar paso a la creación de nuevos servicios. Los huertos urbanos, la Wikipedia o las licencias Creative Commons podrían considerarse ejemplos de tales prácticas.

Estas cuatro estrategias “puras” o ideales, no deben entenderse como combinaciones de dos polos opuestos (demandas sociales y personales) y no siempre ocurren de forma tan evidente. Parece más adecuado pensar que la combinación de estas estrategias con otras dos, *ESTIMULAR-DESAFIAR*, podrían favorecer el control del propio sujeto dentro de una determinada estructura de oportunidad. Así, la tercera “capa” del modelo, consiste en *ESTIMULAR* la adaptación y/o el crecimiento para favorecer la integración en el mercado de trabajo, evitando la posibilidad de aislamiento o exclusión. Al estimular su contrario¹⁴ (*adaptación - crecimiento*), se podrían evitar los riesgos de una orientación excesiva a uno u otro. Así mismo, *DESAFIAR*, se relaciona igualmente con la tensión entre la *resistencia* hacia las demandas sociales y la *diferenciación* de las demandas personales, teniendo como punto de partida la capacidad de cambio del contexto social. La *resistencia* puede encontrar formas de expresión a través de la *diferenciación* (estilos

¹⁴ Interpretando el modelo de (Wildemeersch y Stroobants, 2009) empleamos el concepto de contrario, según la tesis de Tournier, M. (1994). Un contrario, no significa una oposición contradictoria. Tournier utiliza diferentes contrarios (derecha-izquierda; idealismo-realismo, superficie-profundidad; lo dado-lo construido...) para ejercitar la reflexión y la exploración de los matices que pueden surgir de la comparación y el análisis de cada contrario.

de vida, profesiones emergentes, formas distintivas de actuación) y al revés la *diferenciación* puede significarse como una actividad de *resistencia*: p. ej., para garantizar el desarrollo sostenible de pueblos afectados por la despoblación, un grupo de personas se constituyen en una asociación y trabajan para atraer a nuevas familias, proporcionándoles las condiciones necesarias para realizar un cambio de vida al mundo rural, mientras contribuyen a aportar valor al territorio. Ninguna de las opciones está exenta de riesgos. Los riesgos aquí pueden derivarse de una estimación sesgada de las posibilidades de cambio social, o bien que la estructura social no sea bien calibrada, conduciendo a la decepción o autoexclusión.

El modelo presenta aún una capa más de estrategias combinadas. El *re(diseño)* y la *re(construcción)*. El *re(diseño)* presta atención a las *demandas personales*, tratando con las opciones de *crecimiento y diferenciación* a través de una reflexión crítica de las posibilidades y limitaciones de uno mismo y la acción del entorno, observando de forma realista oportunidades y riesgos. Por otra parte la *re(construcción)*, se dirige a las demandas sociales tratando con las opciones de *adaptación y resistencia*. Aquí se trata de restablecer prácticas de *resistencia* de una manera pragmática y realista, *adaptadas* a las estructuras de oportunidad y sus dimensiones políticas. Por otra parte, introduce los posibles “costes” o pérdidas personales que las diferentes formas de *resistencia* pueden implicar (desgaste personal, ruptura de vínculos familiares, etc.).

El modelo, tiene un alto componente exploratorio y reflexivo, e invita a pensar en opciones y oportunidades, no contempladas a priori, y a la vez riesgos o pérdidas derivadas de las posibilidades de elección. Por otra parte, estimula la creación de alternativas, mientras hace más evidentes los potenciales riesgos de un enfoque unilateral hacia una u otra perspectiva, al contrastar lo subjetivo y lo social. Desde la perspectiva de agencia, se trataría de sintonizar unas y otras e integrarlas de manera realista para gestionar el aprendizaje y el cambio de una forma apropiada, útil y creativa. La perspectiva que propone, esencialmente exploratoria, tratará de generar significados y conexiones de una manera dinámica, más que de manera lógica o metódica. Tal y como expresan los autores: “Coincidencia, suerte, diferencias en estructuras de oportunidad, posibilidades inesperadas y limitaciones estructurales, entre otras cosas, juegan un papel importante en la generación de conexiones que dan forma al proceso de aprendizaje de transición” (Wlidemeersch y Stroobants, 2009). Desde el punto de vista de la investigación y de la práctica, saber que estas conexiones no siempre son fáciles o evidentes, refuerza la necesidad de una orientación y asesoramiento fundamentados en la exploración con objeto de crear estructuras de

oportunidad generativas para favorecer la participación social, fomentando nuevos equilibrios o relaciones entre la autonomía individual y la acción social.

Educación en la reflexividad, la percepción consciente y la experiencia subjetiva vinculada a las posibilidades de influir en el entorno -dentro de un dominio particular de la vida-, pasa por facilitar la creación de estrategias combinadas que darán como resultado conexiones significativas y cursos de acción para cada individuo, en un momento dado de su carrera. Estas estrategias mixtas (*estimular, desafiar, re-construir o re-diseñar*) implicarían diferentes posibilidades que el individuo podría tener en cuenta para favorecer su desarrollo e influir en su entorno, minimizando los riesgos y aprovechando las oportunidades asociadas a esas formas “puras” de *adaptación, resistencia, crecimiento y diferenciación*.

Una orientación excesivamente orientada a uno u otro polo puede derivar en un incremento de los riesgos, restringir las oportunidades o disminuir el aprendizaje para la transición, y con ello la posibilidad de generar acciones significativas en el mundo real dando sentido a lo que hacemos en los distintos ámbitos de la vida profesional y personal.

.....

En este apartado hemos presentado dos enfoques y modelos actualmente vigentes, aún con muy diferente notoriedad: el diseño y vida y el aprendizaje para la transición. Desde nuestro punto de vista ambos, con antecedentes y planteamientos bien distintos, representan algunos de los avances más interesantes en este campo, y sugieren nuevas formas de acompañamiento y acción orientadora/educativa hacia nuestros clientes. Ambos proporcionan argumentos de interés para el debate, y han influido notablemente, en sus principios y estrategias en nuestro trabajo de investigación.

En el apartado siguiente vamos a poner el foco en cómo transcurre la carrera en los contextos empresariales. Nos ha parecido sustancial abordar este punto, en parte, porque en los contextos organizativos, las carreras se desarrollan según unos parámetros y estándares específicos que conviene conocer y saber gestionar; y en parte porque en las organizaciones siguen siendo uno de los principales proveedores de experiencias de los trabajadores de distintas generaciones. La función de asesoramiento y el rol del orientador que acompaña a un cliente “en transición”, no tendrá dentro de este contexto un rol representativo, sin embargo, comprender este contexto será necesario para acompañar a los trabajadores o futuros trabajadores en sus continuas transiciones de carrera, dentro o fuera de las organizaciones.

2.3 Conclusiones en proceso.

Las dificultades que los trabajadores afrontan para mantenerse activos o empleables a partir de múltiples elecciones y múltiples carreras (Kerka, 2003) exceden a menudo los recursos sociolaborales para afrontar con éxito esta tarea, especialmente en situación de vulnerabilidad. Por otra parte, y para muchas personas, la falta de oportunidades y de elección en un mundo de potenciales múltiples oportunidades para diseñar la propia vida y carrera constituyen “una fuente de desesperación, más que un auto-enriquecimiento” (Giddens 1997, p.112). Mientras que asistimos a una marcada tendencia hacia temas de bienestar, autorrealización y búsqueda de las propias preferencias e intereses de vida y carrera, surge a la vez un temor que socava la confianza de muchos trabajadores. Para algunas personas -y en función de su edad, cualificación o estatus profesional- esta búsqueda de oportunidades podría resultar estimulante, para otras implicará importantes riesgos, en forma de inseguridad, aislamiento social y depresión por desempleo o subempleo (Schiersmann, et al., 2012). Los problemas derivados de la pérdida del trabajo y precarización del empleo tienen un impacto directo en la vida de las personas y en su *carácter*, e influyen de diferente manera en sus auto-percepciones y sus proyecciones futuras (Sennett, 2000).

Los patrones tradicionales de carrera enfatizaban el curso de trayectorias progresivas y observables donde los individuos transitaban hacia posiciones de mayor responsabilidad (Collin y Watts, 1996). Las trayectorias actuales se configuran día a día, de manera contingente y la experiencia pasada no es garantía de progreso. Si, durante unas décadas del siglo XX, las trayectorias y carreras de los individuos, estuvieron dirigidas y apoyadas por las instituciones, en las sociedades del conocimiento los individuos necesitarán apropiarse de recursos y estrategias para desempeñar un papel activo en su propio desarrollo, siendo conscientes de la estructura en la cual participan y de la que podrían quedar excluidos. Para conseguir cierta estabilidad sociolaboral y hacer frente a los cambios en las profesiones y los empleos, necesitarán manejarse con la oportunidad, la inseguridad y el riesgo, adquiriendo constantemente nuevas habilidades y competencias que les permitan reinventarse, y excluyendo a la vez otras que quedarán obsoletas.

Contar con la cualificación y competencias adecuadas para acceder o mantener un buen trabajo, es una condición necesaria que no garantiza el acceso, la continuidad o los movimientos

de carrera. La mejora de la empleabilidad mediante el desarrollo de las competencias¹⁵ constituye solo una parte de las dificultades para trabajar y vivir en un mundo globalizado.

Diseñar la propia carrera y la propia vida no solo dependerá de las competencias y de la *agencia* de los nuevos trabajadores flexibles, autogestionados y autodirigidos (Harrison, 2000). Esta “tarea” podría requerir un análisis más profundo del “sutil juego” que opera entre la *agencia*, -entendida como la intencionalidad para dar forma a los planes de acción futura que permite a los seres humanos desempeñar un papel activo en su propio desarrollo (Bandura, 2001)-; y la *estructura social* de riesgos y oportunidades que caracterizan los mercados de trabajo y determinan la correspondencia entre la oferta y la demanda, así como las competencias requeridas para el desempeño de estas ocupaciones (Forrier, Sels y Stynen, 2009).

La educación y la orientación para la carrera necesitarán analizar y repensar constantemente su papel para contribuir al bienestar y desarrollo de los individuos y de sus proyectos vitales. Solo siendo conscientes de las dificultades que las personas afrontan para planificar o gestionar sus carreras a lo largo del tiempo, los profesionales de la orientación y la educación, podrán identificar respuestas y soluciones ligadas a los problemas prácticos. Si la teoría de la Carrera se configura como un campo sociopráctico, los profesionales hemos de reconocer que la teoría está haciendo una conjetura sobre los procesos dinámicos; que los resultados de la investigación son siempre tentativos y que deben poder aplicarse experimentalmente (Schon, 1983). Tan efímeros pueden ser los cambios que los profesionales no pueden esperar el largo proceso de investigación académica para encontrar formas de entenderlos, y tal vez necesiten ser no sólo en practicantes reflexivos sino investigadores en acción. Esta forma de proceder, podría convertirse en una valiosa fuente de información sobre los cambios que se están produciendo (Collin, 1998). Es por esta razón que teoría, práctica e investigación necesitarán encontrar formas de alianza y de mutuo apoyo entre los distintos profesionales y entidades.

La orientación y la educación para el desarrollo de la carrera, tendrá un papel esencial para crear condiciones de posibilidad, con objeto de que las personas afronten con éxito las múltiples transiciones en curso, cuestión que trasciende las clásicas tareas vocacionales de

¹⁵ “Las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo” (OIT, 2004, R. 195 I.2[d])”

orientación, exploración, establecimiento, gestión y desvinculación como propuestas de la Teoría de la construcción de la Carrera (Savickas, 2005). “Solo un determinado tipo de seres humanos es capaz de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad” (Sennett, 2006, p. 11). Según el autor, este héroe o heroína debería poder hacer frente a tres principales desafíos que se relacionan con el *tiempo* fragmentado, el *talento* y la *renuncia*: El *tiempo* para manejar relaciones y manejarse a sí mismo en el corto plazo, improvisando el curso de su vida, pasando de una tarea a otra; el *talento* para hacer frente a las constantes demandas de reinención y desarrollo de nuevas habilidades, en un orden social que olvida el trabajo artesanal y premia el mérito, la habilidad actual y el potencial; y la *renuncia*, que implica un nuevo rasgo de personalidad que se asemeja al del consumidor para saber desprenderse del pasado que ya no garantiza un lugar o posición.

Tales desafíos siguen existiendo o se han acrecentado con las últimas crisis. Los actuales trabajadores necesitan: ser expertos y expertas en el manejo del sí mismos en un tiempo fragmentado por las constantes transiciones relativas al trabajo, para pasar frecuentemente de una tarea a otra, de un proyecto a otro de un empleo o profesión a otra, manejándose con soltura en las múltiples relaciones profesionales a corto plazo; necesitan ser capaces de auto-explorar y desarrollar nuevas habilidades, algunas de corta vida, a medida que la realidad cambia. Esto puede requerir sacrificar el ideal de trabajo “artesanal” a favor del trabajo económicamente rentable y productivo, así como a olvidar sus logros del pasado, que dejarán de ser valorados, y serán sustituidos por los logros presentes y los esperados en un futuro cercano; ser capaces de “desaprender” y desechar las experiencias vividas para estar siempre ávido de las nuevas. En resumen, “un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado” (Sennett, 2006). Pero tal y como veíamos en el apartado anterior las personas precisan de cierta estabilidad, y como expresa Sennett (2006), un relato de vida que organice nuestra experiencia y sostenga nuestra existencia: disponer de habilidades para hacer algo útil por lo que sentirnos bien; valorar las experiencias por las que hemos pasado y sentir que esas experiencias nos constituyen. Esta “normalidad” no siempre encaja con el ideal del trabajador del siglo XXI (altamente productivo, dispuesto a “desaprender” y orientado a lo nuevo) pero forma parte de las posibles tensiones, conflictos y contradicciones que afrontan nuestros clientes.

En este apartado, hemos incluido dos enfoques que están liderando o podrían liderar la investigación y la práctica de la orientación y la educación para la carrera: el Diseño de Vida y el

menos divulgado, Aprendizaje para la Transición. Ambos buscan explorar y comprender los procesos a través de los cuáles los clientes construyen su sentido de sí mismos conectando presente, pasado y futuro. Para saber cómo prosperar en una sociedad en constante transformación y competencia por la búsqueda de talento productivo, trabajadores y orientadores debemos comprender la subjetividad de las personas, tanto como la naturaleza de los mercados, y encontrar nuevas conexiones entre unas y otros, para facilitar el desarrollo personal y el cambio social. El “talento” que valora el mercado no explica, ni abarca, el conjunto de cualidades de las personas y las habilidades para la vida. Algunas de estas habilidades como la mejor comprensión de uno mismo, el pensamiento crítico y la reflexividad, la capacidad de establecer conexiones significativas con nuestro entorno, junto con la posibilidad de explorar las tensiones, inseguridades o contradicciones personales y sociales, serán potencialmente necesarias para gestionar y negociar estratégicamente alternativas viables que nos permitan crecer y desarrollarnos en lo profesional y en lo personal.

CAPÍTULO 3.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE CARRERA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA.

Índice del capítulo

- 3.1. Procesos reflexivos e identidad en un orden posterior a la modernidad.
 - 3.1.1. Identidad, carrera y aprendizaje.
- 3.2. La identidad, un constructo en evolución.
 - 3.2.1. La identidad asociada a la vocación, la profesión y la carrera.
 - 3.2.2. Medidas de la identidad.
 - 3.2.3. Definición de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia.
- 3.3. Un modelo teórico para medir la identidad de carrera.
 - 3.3.1. Dimensiones iniciales y procesos de aprendizaje.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE CARRERA. FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA

RESUMEN

Temas, objetivos: En este tercer capítulo abordamos temas de contenido teórico-práctico que nos permiten fundamentar nuestra propuesta: definir el constructo *Identidad de carrera desde la perspectiva de agencia* y presentar nuestro modelo teórico de 7 dimensiones.

Enfoque, resultados: Partimos de una perspectiva fundamentalmente sociológica para comprender qué implica construir identidades reflexivas en un orden posterior a la modernidad, destacando las diferencias y los desafíos que conlleva vivir y trabajar en una economía global, tecnológica y de mercado.

Hemos establecido vínculos necesarios entre la identidad, la carrera y el tipo de aprendizaje que se precisa para construir esas identidades reflexivas: un aprendizaje transformacional, crítico y creativo, para gestionar los constantes cambios relativos al sí mismo y su relación con el entorno. Hemos identificado 7 temas principales vinculados al aprendizaje y la construcción de significado que forman parte de la fundamentación teórica de nuestro modelo.

Nos hemos centrado posteriormente en el constructo *identidad*, asociada a tres conceptos en evolución: la *vocación*, la *profesión* y la *carrera*, y hemos identificado algunas de las principales escalas que miden estos constructos. Finalizamos el capítulo presentando un modelo teórico de 7 dimensiones para medir la *identidad de carrera desde la perspectiva de agencia*.

Implicaciones para la investigación, la teoría o la práctica:

La teoría que presentamos en este capítulo nos permite observar la identidad y los procesos reflexivos desde una perspectiva sociológica “macro”, para comprender mejor cuáles son los desafíos que afrontamos en nuestro tiempo, y cómo abordarlos desde una perspectiva del aprendizaje. Desde este marco general, hemos identificado algunos temas de interés para la investigación y para la práctica, que constituyen el fundamento teórico-práctico de nuestra propuesta. Al terminar el capítulo, disponemos de un modelo teórico de base empírica que necesitamos validar.

Originalidad/valor: teórico-práctico.

Palabras clave: modernidad, posmodernidad, procesos reflexivos, identidad, estatus de identidad, identidad vocacional, profesional, de carrera, aprendizaje transformacional.

Carácter de la investigación: Teórica.

3.1 Procesos reflexivos e identidad en un orden posterior a la modernidad

Desde una perspectiva sociológica nos encontramos en un nuevo orden que trasciende la modernidad entendida como “mundo industrializado” (Giddens, 1997). Para distinguir este momento en nuestra historia, se han utilizado diferentes términos: postindustrial, informacional o postmoderno, y se han descrito ciertas claves para comprender la propia vida, el trabajo o la carrera: “La modernidad es un orden postradicional donde a la cuestión de “cómo he de vivir”, hay que responder con decisiones tomadas cada día sobre cómo comportarse, qué vestir, qué comer –y muchas otras cosas–; además, tal cuestión ha de ser interpretada en el despliegue de la identidad del yo en el tiempo” (Giddens, 1997 pp. 26). El modernismo proporciona una visión del mundo, una ideología global y un conjunto de prácticas culturales fundamentadas en la metáfora mecanicista que hace del cosmos una gran máquina compuesta por elementos vinculados de manera sistemática, donde el ser humano tendría la capacidad de adquirir un conocimiento cada vez más preciso a partir de una observación racional y un progresivo control para asegurar un progreso ilimitado. El cuestionamiento de este enfoque y la reevaluación de sus fundamentos, se transformó en una radical puesta en tela de juicio y relativismo en todos los órdenes de la vida representada por el posmodernismo, que nos muestra que existen múltiples concepciones e innumerables racionalidades (Gergen 2009).

El nuevo orden postradicional introduce en la actividad diaria la posibilidad de elección, más allá de las tradiciones, hábitos y rituales propias de las sociedades premodernas. Esta pluralidad de opciones se refiere tanto a las rutinas presentes el día a día -hábitos como vestir, comer, relacionarnos con otros, desplazarnos...-, como a cuestiones de mayor amplitud e impacto relativas a las elecciones y experiencias profesionales que condicionan nuestra manera de vivir y nuestros estilos de vida. Esta dinámica sitúa a los individuos, a diario, frente a situaciones de múltiple elección, sin que exista ya una única autoridad garantizada o fiable.

La posibilidad de elección adquiere ahora diferentes matices y tendrá enorme importancia para cada individuo, junto con la promesa de crear o poder acceder a su propio “estilo de vida”. Un estilo de vida definido como “conjunto de prácticas más o menos integradas que un individuo adopta, no solo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo” (Giddens 1997, p. 106). Tales prácticas, hábitos y elecciones proporcionan un sentido de unidad que difiere de una época anterior donde la biografía

se configuraba principalmente en torno a las distintas etapas y asuntos ocurridos durante el ciclo vital: periodo de educación, empleo y retiro. Esta forma de configurar las biografías proporcionó la base de la investigación del paradigma organicista y la perspectiva del desarrollo a partir de etapas progresivas.

Por otra parte, al hablar de multiplicidad de elecciones no suponemos que todas estén disponibles para todos, o que las personas sean siempre conscientes del abanico de posibilidades a su alcance. Las oportunidades y los riesgos que condicionan las elecciones de los grupos, especialmente de los más vulnerables y desfavorecidos, también configuran los hábitos de estilos de vida de quienes quedan excluidos, sus resistencias y la elaboración de estilos culturales y modos de actividad distintivos (Giddens 1997). Como plantea este autor, el carácter reflexivo y el moldeamiento de la identidad, operarán también y necesariamente en colectivos de riesgo y en situaciones de oportunidad muy restringida. Tales individuos serán conocedores de los factores que restringen sus oportunidades y por tanto se verán obligados a articular modos de vida y de actividad para consigo mismos y para las personas a su cargo. Este es uno de los principales desafíos de la intervención comunitaria y la educación social: favorecer recursos para la acción y transformación de las comunidades y de las personas, con objeto de que éstas puedan tener acceso a mayores oportunidades de elección y con ello la posibilidad de construir nuevos estilos de vida.

El individuo adulto se coloca frente a una mayor diversidad de elecciones y pocas certezas acerca de qué escoger, o cómo avanzar. Construir la propia identidad en un orden post-tradicional implicará alguna forma de organización que recaerá en el propio individuo y sus recursos psicosociolaborales. La planificación racional de objetivos, medios y recursos para asegurar un progreso gradual, no parece posible, pues el progreso gradual, incremental o por etapas no puede darse por sentado. La planificación de vida y carrera en la posmodernidad sugiere más bien la idea de circularidad, de retroalimentación permanente para construir un futuro incierto. Tal y como hemos formulado, demanda a los trabajadores nuevas estrategias y habilidades para construir y reconstruir constantemente la propia biografía, pudiendo implicar para muchos importantes riesgos en forma de inseguridad, aislamiento y exclusión.

La reflexividad, constituye un elemento esencial, según el cual la mayoría de los aspectos de la vida cotidiana, serán continuamente revisados a la luz de nuevas informaciones o nuevo conocimiento a partir de los cuales la experiencia vital puede ser reorganizada. Esa activación reflexiva es lo que Giddens denomina Proyecto reflejo del yo, un proceso por el que la propia identidad se constituye a través de una crónica o relato biográfico coherente, no necesariamente

lineal pero sí continuamente revisado en contextos de múltiple elección. Si la modernidad proporcionó una narrativa o relato construido a partir de algunas certezas, es ahora cuando los individuos se ven en la necesidad, no exenta de riesgos, de reconfigurar el propio proyecto reflexivo, personal y laboral. Tal necesidad, acontece en los nuevos contextos de oportunidad-riesgo, caracterizados por trasladar al individuo altas exigencias y expectativas que conforman un abanico de posibilidades y elecciones de doble filo: por una parte se abren nuevos espacios para la elección del propio trabajo y de la propia vida, mientras que por otro lado los individuos adquieren y han de afrontar nuevos riesgos: inestabilidad en el empleo, fragmentación del trabajo y la carrera, posibilidad de aislamiento o exclusión. (Ulrich, 2000).

Reflexividad, ausencia de certezas y manejo de la duda, no solo impregnan el ámbito de la vida cotidiana o de las ciencias sociales. Las pretensiones de verdad y objetividad en las ciencias, son sustituidas por una comprensión siempre provisional, donde nuestro “saber” podrá ser puesto en consideración, continuamente, “observado”, mejorado y revisado, pues no hay un conocimiento “objetivo” o “verdadero” al que podamos aspirar. El conocimiento ya no consiste en reflejar o revelar una realidad ‘verdadera’, sino en generar nuevas comprensiones siempre susceptibles de transformación. (Glaserfeld, 2000). “La reflexividad de la modernidad mina, en realidad, la certeza del conocimiento, incluso en los terrenos más nucleares de las ciencias. La relación plena entre modernidad y duda radical es una cuestión que, una vez expuesta, no solo supone un trastorno para los filósofos sino que es existencialmente turbadora para el individuo común.” (Giddens, 1997, p. 34). Tal afirmación es fácilmente trasladable a los momentos que vivimos actualmente y se ha manifestado al afrontar la actual pandemia, especialmente en sus inicios, cuando el conocimiento se ha ido construyendo a partir de evidencias contrastadas que pueden ponerse en duda a la luz de nuevos estudios. Para quienes buscan certezas en cualquier materia donde la investigación y la ciencia avanzan día a día, aportando nuevas comprensiones, esta cuestión puede promover la búsqueda de “verdades” alternativas, que en ocasiones desemboca en actitudes negacionistas, o creencias pseudocientíficas.

Los procesos reflexivos tan propios de nuestra especie adquieren ahora nuevos matices. Manejarse con la complejidad de este nuevo orden postradicional puede implicar recurrir o depender del consejo de expertos en diferentes materias, -que a su vez dependen de la creciente investigación y renovación de sus prácticas-. Sin embargo, las autoridades más fiables también proporcionan múltiples posibilidades, y las teorías que explican las prácticas de las diferentes disciplinas y campos de estudio están sujetas a los mismos criterios de revisión y reconstrucción.

Casi cualquier conocimiento, acción o práctica social, antes sostenido por el peso de la tradición y la confianza en la razón, (entendida como conocimiento cierto o verdadero), es ahora organizado a partir de procesos reflexivos. Solo podemos estar seguros de que tales conocimientos o prácticas necesitarán ser revisadas en parte o en su totalidad con el devenir del tiempo.

Este es el escenario en el que se desarrolla cualquier ciencia o disciplina, y en el que las personas necesitan tomar decisiones y crear algún sentido y significado relativo a su vida y su carrera. Para “diseñar” la propia vida en contextos de múltiple elección, las personas afrontarán dos fenómenos paralelos de apropiación y reapropiación de destrezas (Giddens, 1997), con importantes implicaciones para la construcción de la propia identidad. Por una parte, la especialización produce una pérdida de apropiación de las destrezas y conocimientos que teníamos sobre la vida cotidiana y el trabajo. En la vida privada, los sistemas expertos invaden lo doméstico. Las habilidades necesarias para el manejo de la vida, propias de las sociedades pre-modernas, se pierden o se diluyen, para dar paso a las diferentes especialidades (tecnológicas, médicas, de salud y bienestar, financieras, legales...) que ahora dirigen los cursos de acción y decisión. Esta intrusión genera pérdida de destreza en unos ámbitos, mientras se precisan constantemente habilidades nuevas en otros, para manejarnos en aquellas situaciones donde son requeridos nuevos conocimientos y “saberes”. Esta dinámica demanda del individuo mecanismos de reapropiación y de actualización constante en cualquier dominio o destreza¹⁶. El orden postindustrial exige al individuo un constante proceso de exploración, construcción y reconstrucción para relacionar e integrar los cambios sociales en la propia biografía (Giddens 1997).

En el ámbito profesional, la continua actualización de nuestras habilidades y destrezas resulta más evidente y mucho más rápida. Incluso los empleos más tradicionales se transforman y los individuos que no perciben tales cambios o no se reapropian de las nuevas destrezas corren el riesgo de quedar desactualizados, incluso en ámbitos profesionales donde habían sido especialistas o expertos. Tales desafíos “exigen a los trabajadores el desarrollo de habilidades y competencias sustancialmente diferentes de las destrezas y conocimientos requeridos por las ocupaciones propias del siglo XX” (Savickas et al., 2009, pp.240)

Las personas necesitarán revisar, actualizar y reconfigurar su experiencia, atendiendo a necesidades y aspiraciones actuales, tanto como a los cambios ocurridos en su entorno. Ello

¹⁶ En el contexto empresarial adquiere matices especiales, como vimos en el apartado 1.2.1

implicaría desarrollar una mayor conciencia reflexiva sobre sí mismos, así como la posibilidad de imaginar posibles sí mismos a lo largo del tiempo. “En la era de la información trabajadores inseguros deben ser aprendices durante toda la vida, usando nuevas tecnologías, apostando por la flexibilidad más que por la estabilidad, manteniendo la empleabilidad y creando nuevas oportunidades” Savickas et al., 2009, p. 240). Según estos autores, los problemas de carrera son una pieza más de los enormes desafíos sobre cómo vivir en una economía global, tecnológica y de mercado.

La construcción de una identidad sólidamente construida bajo los designios del orden social, la ocupación o el género dan paso a una identidad en proceso de construcción. En un marco de potenciales y múltiples elecciones, cada individuo se verá en la necesidad de “reinventarse” continuamente. Este será el nuevo “mantra” de nuestra cultura, especialmente en lo profesional, con objeto de adecuarse a las nuevas exigencias de puestos y profesiones.

Los trabajadores se verán en la necesidad de crear oportunidades de trabajo y aprendizaje en los nuevos contextos socio-laborales y dotar de sentido a sus experiencias de trabajo y empleo dentro de varias organizaciones o fuera de ellas. Como resultado de las transiciones voluntarias o involuntarias, no esperadas o no producidas, necesitarán reconstruir constantemente su sentido de sí mismos a lo largo del tiempo, encontrando vías para la participación social y evitar así cualquier forma de exclusión.

La sociedad industrial proporcionó ese gran relato o narrativa a partir de la cual construir una identidad al amparo de las instituciones, las profesiones y los relativamente estables roles profesionales y familiares. En un orden posterior a la modernidad, las personas necesitan reflexionar sobre su propia biografía y los posibles roles que desean o pueden ejercer, mantener, o abandonar a lo largo de su vida. Todas estas cuestiones apuntan a la necesidad de aprender a construir la propia identidad a lo largo del tiempo, siendo conscientes de qué aspectos del mundo del trabajo podrían encajar con la propia vida. Esto puede entenderse como un proceso de socialización a lo largo del tiempo y en ausencia de caminos establecidos sobre los cuáles proyectar la actividad profesional y social.

3.1.1 Identidad, carrera y aprendizaje.

La pregunta clásica, enunciada en la primera adolescencia acerca de qué voy a hacer en la vida, puede ser formulada una y otra vez en la edad adulta. A lo largo de sus vidas, las personas tendrán que gestionar diferentes transiciones relacionadas con temas de empleo, relaciones sentimentales o de salud (Savickas, et al., 2009). Tal proceso se ampliará y se extenderá mucho más allá de la juventud, lo que implicará elegir constantemente y desde múltiples perspectivas, buscando algún equilibrio entre el trabajo, la familia o el ocio, siendo más compleja la identificación de una dirección coherente con el concepto de sí mismo (Meijers, 1998).

Si los desafíos actuales, apuntan hoy hacia la construcción de identidades que hagan posible establecer o restablecer una dirección en la vida, cabe preguntarse qué podría facilitar esa tarea y si será suficiente con disponer de habilidades como la iniciativa, la flexibilidad, la adaptabilidad o el emprendimiento para transitar entre trabajos y empleos dentro, fuera o al margen de las organizaciones. Afrontar la reformulación constante de metas y proyectos, que se adapten, desafíen o confronten las necesidades y oportunidades actuales, requiere una mayor complejidad en términos de aprendizaje. Los actuales desafíos trascienden las dimensiones clásicas de la elección profesional, tradicionalmente formuladas, e involucran a las personas en un tipo de aprendizaje diferente o de “orden superior” (Meijers, 1998). Ese aprendizaje implicará cambios más profundos que apuntan a la propia identidad como proceso creativo, donde el individuo dará sentido y significado a su experiencia interpretando los contextos actuales. Los adultos jóvenes y de más edad, necesitarán involucrarse en este proceso de aprendizaje a lo largo la vida, no solo en etapas secuenciales o en las transiciones vinculadas al ciclo vital.

Lo destacable aquí no es solo que el aprendizaje sea un proceso central en la formación de la identidad, sino qué tipo de aprendizaje se precisa para gestionar los cambios relativos al sí mismo, y su relación con el entorno. De esta cuestión se ha ocupado formalmente la Teoría del Aprendizaje de la carrera (Law, 1996), aunque tradicionalmente ha sido el tema central de diferentes enfoques y teorías sobre el aprendizaje autodirigido y crítico, (Brookfield, 1986, 1987); transformacional (Mezirow, 1991, 2000, 2009); o relativo a un orden de mayor complejidad de la conciencia (Kegan, 2000, 2003).

Aunque la vinculación entre carrera, identidad y aprendizaje no resulte tan frecuente como cabría esperar, diferentes autores, se han ocupado de analizar esta relación. Illeris (2014) elige el constructo identidad como principal transformación que estaría en juego cuando nos

referimos a un aprendizaje transformacional. Los desafíos actuales crean tanto la necesidad como las condiciones necesarias para que ocurran, potencialmente, procesos de aprendizaje y cambio. Cuestiones como: ¿Quién soy yo? o ¿Quién quiero llegar a ser? o ¿Cómo puedo cumplir con mi propósito? Son cuestiones recurrentes para algunas personas. Pero para otras, pueden suponer una enorme dificultad cuando el entorno cambia constantemente. Para gestionar la relación entre las demandas personales y sociales será crucial el aprendizaje y específicamente el aprendizaje transformacional (Illeris, 2014).

El aprendizaje transformacional se ha definido como el proceso de llegar a ser críticamente consciente de cómo nuestras asunciones (marcos de referencia, hábitos de la mente y perspectivas) configuran la manera en que percibimos, comprendemos y sentimos el mundo; junto con la posibilidad de reformular estas asunciones para disponer de una perspectiva más integradora, discriminativa o inclusiva; pudiendo tomar decisiones o actuar sobre la base de una nueva comprensión (Mezirow 1991).

Kegan (2000) ha estudiado expresamente la relación entre los desafíos que las sociedades avanzadas plantean a los adultos en sus diferentes roles profesionales y personales, y el tipo de aprendizaje o “transformación” que estos adultos necesitan hacer para afrontar tales desafíos. En 1982 Kegan presenta su modelo de categorías de desarrollo en su libro “*The evolving Self*” y en 1994 desarrolla este modelo en un nuevo libro “*In over our heads. The mental demands of modern life*”. Su interés en la transformación que ocurre entre una etapa de desarrollo y otra le han acercado en los últimos años al enfoque de Mezirow y al concepto de “Aprendizaje transformacional”. En el año 2000 Kegan formula esta interesante cuestión: ¿Qué *forma* transforma? para expresar que lo que realmente se transforma va más allá de la adquisición de competencias o del incremento en la cantidad o la base de nuestros conocimientos. A juicio del autor, este proceso transformacional implicaría al menos dos aspectos que configuran el núcleo de este aprendizaje. El primero lo denomina ‘meaning-forming’ o formación de significado, actividad por la cual construimos un significado coherente con lo que experimentamos externa e internamente. El segundo proceso ‘reforming our meaning-forming’ o reformulación de nuestra formación de significado, que constituye un meta-proceso consistente en cambios que afectan a nuestra epistemología entendida como forma de construir nuevas comprensiones acerca de uno mismo y del entorno.

La teoría constructivo-desarrollativa de Kegan considera que cualquier forma de conocimiento consiste en una relación o equilibrio temporal entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Esta teoría se enmarca dentro de una perspectiva que integra los principios del enfoque constructivista, en cuanto que los individuos construyen la realidad; y desarrollativa, formulando que todo sistema orgánico puede evolucionar hacia etapas más complejas de acuerdo a los principios de estabilidad y cambio. La teoría del aprendizaje constructivo-desarrollativa de Kegan ofrece una perspectiva del desarrollo vinculado a la comprensión del Sí mismo en sociedad, y del aprendizaje como un proceso progresivo de sucesivas comprensiones cada vez más complejas. Cuando una forma de conocer se mueve desde un lugar en el que estamos cautivos ‘tenidos por’ hacia un lugar donde podemos ser ‘en relación a’, nuestra forma de conocer, nuestra comprensión se habrá vuelto más compleja, más expansiva. Este es para Kegan el significado de la transformación. Y, desde nuestro punto de vista, este es el tipo de cambio subyacente a la formación y construcción de una identidad “en proceso” que implicaría constantes y nuevas comprensiones (a cerca de sí mismo y el entorno) que incluyan las exigencias del mundo posmoderno. Podemos traer aquí el ejemplo que recogíamos en la Motivación del trabajo, cuando nos referíamos a las entrevistas de trabajadores desempleados, afectados por un ERE. Durante las conversaciones, observamos que algunas personas tenían dificultad para analizar la situación “con relación a” y crear nuevas alternativas y oportunidades. Otras personas, sin embargo, disponían de una perspectiva más completa de la situación, analizando la posición de los jefes, la dirección, los sindicatos, el grupo de referencia, o ellos mismos; podían observar el futuro del sector y los riesgos de trabajar en una profesión en claro declive; y estaban dispuestos a explorar oportunidades de formación, reconsiderando otras profesiones y roles profesionales. Habían dejado de estar “cautivos por” la situación y podían “ir hacia delante”, ver o explorar diferentes alternativas. Su comprensión de sí mismos, de la situación y del entorno, se había vuelto más completa, aun viviendo una situación difícil y no exenta de riesgos.

Kegan (2003) aplica la idea de construcción del conocimiento y desarrollo cognitivo para extenderla al desarrollo a lo largo de la vida. Construir significado es consustancial al ser humano. En ese proceso de construcción de significado identifica cinco principios fundamentales:

- El desarrollo es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida.
- El proceso de desarrollo es diferente de la noción de “fases” en la vida.
- El desarrollo es más que la acumulación de nueva información y representa cambios cualitativos en las muy diferentes formas de conocer e interpretar la realidad.

- El desarrollo tiene lugar a partir de las interacciones entre el individuo y su ambiente.
- Las demandas de los roles sociales, profesionales o personales superan a menudo las capacidades de desarrollo que actualmente se tienen.

Las transiciones sociolaborales que afrontan trabajadores jóvenes y adultos a lo largo del tiempo, demandan un aprendizaje que permita una mejor, en cuanto más compleja comprensión de sí mismos, del entorno y de la relación entre ambos. De esta forma, disponer de una comprensión de uno mismo vinculada a una posición, una única profesión o un tipo de movilidad o progreso en la carrera, necesitará ser revisada o reconstruida, de lo contrario, podríamos quedarnos atrapados o “tenidos por” una identidad profesional o de carrera que no se ajusta a la nueva “realidad” social. En el ejemplo anterior, los trabajadores desempleados necesitaban construir nuevas comprensiones acerca de su experiencia anterior (pasado), acerca de sí mismos (presente), y de su posible participación en nuevos contextos, imaginando oportunidades de futuro. Los cambios y transformaciones actuales, y su incidencia en las relaciones laborales, las profesiones y los empleos, así como las rupturas en forma de despidos, fusiones o reestructuraciones en las organizaciones, no son hechos aislados, sino episodios frecuentes del contexto actual. Transitar entre empleos, trabajos o proyectos, y gestionar las exigencias relativas a los roles sociolaborales requiere poner en perspectiva el sí mismo “en relación a” diferentes experiencias y cambios imprevistos o no deseados.

La teoría constructivo-desarrollativa de aprendizaje transformacional ofrece una perspectiva del desarrollo y del aprendizaje a lo largo de la vida como un proceso progresivo de sucesivas comprensiones cada vez más complejas, sin recurrir a las fases o etapas del desarrollo. Kegan propone que los profesionales interesados en el aprendizaje transformacional, necesitarán comprender mejor las epistemologías actuales de sus clientes a fin de crear diseños adecuados a las capacidades que esos clientes tratan de promover o necesitan adquirir. Es decir, mediante una mejor comprensión de la complejidad epistemológica, los educadores y orientadores de carrera podrían comprender mejor las necesidades específicas de sus clientes y sus aspiraciones. Lo que propone Kegan aquí es un tipo de aprendizaje que transforma el ‘sí mismo’, y permite construir nuevas comprensiones para tener en cuenta las exigencias mentales del mundo posmoderno. Con ello también plantea la necesaria transformación de los educadores para comprender el ‘difícil’ proceso que puede implicar este cambio en sus clientes.

Desde esta aproximación, el autor entiende que la auto-dirección no consiste únicamente en la adquisición de nuevas habilidades, sino más bien en una forma de comprensión del sí mismo y su mundo, así como de las relaciones cambiantes entre estas dos realidades inseparables. Ello implica a juicio del propio autor arriesgar ‘lealtades y devociones’ construidas a lo largo del tiempo para ser conscientes y ‘alterar’ nuestra relación con las diferentes formas de lealtad. Estas *lealtades* pueden implicar cualquier tipo de autoridad representada por el grupo, los roles, la profesión, la etnia, la religión, el género, la familia, las ideas acerca de sí mismo y relativa a “los otros”, o cualquier tipo de exigencia socio-cultural que la vida plantea al individuo. Y esta es también la exigencia de lo que supone ser un trabajador auto-dirigido’ y “trazar nuestras propias metas y tener un sentido de nosotros mismos en tanto que co-creadores de la cultura que nos constituye y que implica nada menos que reconstruir nuestro sí mismo.” (Kegan, 2003, p.283).

Habiendo definido la carrera desde una perspectiva subjetiva y social interesa comprender cómo las personas crean nuevos significados a cerca de sí mismas y del mundo. El concepto de creación de significado, es esencial para el desarrollo de la carrera entendido como un proceso de aprendizaje y de construcción creativa, que permita a la persona transitar de una situación a otra, generando nuevos recursos para la acción dirigida. Y el aprendizaje es el proceso a partir del cual construimos nuestro sentido de sí mismo, en sociedad. Law, Meijers y Wijers, (2002) entienden la identidad como un proceso de aprendizaje orientado a construir la propia biografía reflexiva a partir de las experiencias vitales. Los autores plantean siete principales temas y desafíos principales referidos al aprendizaje y la construcción de significado. Además de constituir temas clave que conciernen al individuo para la construcción de su biografía, son también temas centrales para la investigación en este campo. Desarrollar una identidad abierta a los cambios y las demandas del entorno confronta a las personas con algunos de estos temas, que sugieren tanto líneas de acción y/o intervenciones educativas/orientadores, como posibles temas de investigación.

Hemos reformulado y actualizado estos siete temas manteniendo los supuestos de los que parten los autores. Constituyen supuestos que compartimos y están directamente relacionados con nuestra propuesta y principales dimensiones de nuestro modelo teórico.

1) La interacción entre lo subjetivo y lo social: procesos de comparación y diferenciación.

“La elección es el mantra contemporáneo”. Lo hemos abordado al explorar la identidad reflexiva como aspecto central en la modernidad. Este primer tema resume el contexto de múltiples elecciones al que nos hemos referido. La identidad se articula desde un “sí mismo” que difiere de “los otros”, y en sus interacciones sociales. Tan importante será saber formar parte de un grupo, como mantener ciertos límites entre uno mismo y los demás.

La identidad ocurre en un contexto donde el entorno global y los hábitos presentes del día a día, -hábitos como el vestir, comer, relacionarnos con otros, ir al trabajo, así como los hábitos de consumo y actividades comerciales- se mezclan con el entorno local, ejerciendo una presión importante sobre el individuo. El proceso de formación de la identidad puede acompañarse de temores y dudas acerca de uno mismo y la relación con los otros. Como sugieren los autores, estos procesos de comparación y diferenciación son fundamentales para la gestión de la carrera, aunque los fundamentos para construir esos límites varían mucho de una cultura a otra. En este sentido los autores alertan de que los procesos de diferenciación en las culturas occidentales podrían estar derivando en una comparativa entre “ganadores y perdedores” “influyentes o seguidores” “populares o ignorados”, generando estereotipos o ideales superficiales o inalcanzables cuyo cumplimiento o falta de él tendría consecuencias negativas para la persona.

Los autores resaltan el error de las políticas de Orientación en caso de apoyarse en la idea a veces admitida de que la elección es enteramente individual; tal cuestión implica una falta de comprensión de las dinámicas entre agencia y estructura, así como de las influencias culturales, educativas, sociales, económicas y comerciales en la formación de la identidad.

2) Desarrollar una narrativa personal.

Las narrativas conforman construcciones dinámicas acerca de las transiciones o elecciones de las personas en forma de historias o relatos. Los relatos o narrativas proporcionan a los individuos un sentido de Sí mismos a lo largo del tiempo, y cómo apuntaba Savickas (2005) confieren un sentido de continuidad: al narrar comprendemos o creamos significado acerca de “cómo el sí mismo del pasado ha llegado a ser el sí mismo del presente, y llegará a ser el sí mismo del futuro” (Savickas, 2005). La experiencia es el ancla que sustenta la identidad y las narrativas pueden retratar esa experiencia. Estas narrativas apuntan a la posibilidad de explicaciones y de

anticipaciones que expresan los sentimientos de las personas y sus aspiraciones en un contexto, donde las creencias y valores de la cultura configuran posibilidades de carrera.

Desde el enfoque narrativo, la identidad se solapa a veces con la biografía, y la biografía constituye uno de los principales recursos para construir la carrera y la identidad. El concepto de identidad describe tanto los aspectos más dinámicos y discursivos del sí mismo, como la idea de una identidad construida a lo largo del tiempo. La idea de la identidad habla a la vez de un sí mismo discursivo y a la vez sostenido: “nunca el mismo y siempre el mismo” (Law, Meijers, Wijers, 2002, p. 435). Las presiones sociales impactan en la identidad, pero la identidad no es totalmente un producto transitorio de las realidades culturales. Con ello, los autores sugieren que la identidad no puede entenderse únicamente en términos discursivos, cuestión que hemos tratado en el apartado 2.1.2 Transcender la narración, nuevos retos para la práctica.

Un aspecto importante en las prácticas orientadoras/educativas, consistirá en trabajar con los clientes para que den sentido a la experiencia y construyan una identidad inclusiva. Los autores alertan acerca de la falta de interés del mundo contemporáneo por incluir diferentes roles personales, sociolaborales y familiares para construir una identidad más inclusiva, así como una nueva definición del trabajo como forma de participación ciudadana. En lugar de esto, el trabajo o la formación se valoran por su contribución productiva, en función de intereses económicos y de mercado. El desarrollo, puede presentarse en las organizaciones a modo de “instantáneas” en forma de perfiles competenciales de puestos y roles, que facilitan los procesos de evaluación. Sin embargo, los modelos de gestión del trabajo y las personas, no siempre están pensados para favorecer o facilitar los aprendizajes necesarios para construir una identidad de carrera abierta a los cambios, que permita a las personas afrontar las continuas transiciones laborales; o que facilite la integración de los diferentes roles profesionales, personales, sociales o comunitarios. Esa cuestión forma parte las contradicciones personales y sociales que necesitan ser abordadas en la orientación/educación para la carrera y constituye uno de los principales fundamentos de la herramienta que presentamos.

3) Representación de la experiencia desde los propios marcos de referencia.

Cada individuo procesa y asimila la información a partir de la propia experiencia o “representación de la experiencia” y los significados construidos acerca de sí mismo y del mundo. La teoría del aprendizaje en la que se basan los autores para presentar este desafío refuerza la comprensión de la identidad como una construcción de significado y su relación con los procesos

de aprendizaje. El desarrollo de la identidad es sobre todo un proceso de aprendizaje al más alto nivel. Un aprendizaje que estará bajo la gestión y supervisión del individuo y que consiste esencialmente en aprender a aprender. Este aprendizaje, se define en esencia como “un aprendizaje vinculado a los cambios derivados de una mayor toma de conciencia del adulto acerca de sus propias comprensiones. Esto implica que nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo es siempre construida a partir de la experiencia y, como tal, puede ser revisada, remodelada o reconstruida” (Mamolar, 2011). Una misma situación, hecho o experiencia puede ser percibido o “significado” de distintas maneras por diferentes personas, incluso por el mismo sujeto en distintos momentos de su biografía. La propia idea de uno mismo como profesional ejerciendo uno o varios roles; nuestro sentido de progreso y avance; lo que nos resulta valioso, significativo o deseable o aquello de lo que nos queremos alejar, se construye de manera diferente en función de la experiencia. A lo largo del tiempo vamos modelando nuestra experiencia y podemos crear nuevos significados acerca del mundo y de nosotros mismos. Esta forma de dar sentido a la experiencia expresa en buena parte lo que entendemos por "Identidad". Si una persona ha experimentado el trabajo esencialmente vinculado a una única profesión, una misma organización o empleo donde ha desarrollado la mayor parte de su vida laboral, estará construyendo significado a partir de esa base experiencial. En las condiciones actuales puede ser necesario tomar conciencia de tales construcciones y significados, revisarlos y remodelarlos, teniendo en cuenta tanto demandas internas como las demandas del entorno. Como apuntan los autores, las construcciones que elaboramos pueden ser poco apropiadas, perjudiciales o limitadoras. Los ideales, estándares o estereotipos pueden “atrapar al propio autor”. En un mundo cambiante, toda conceptualización podría tener una fecha de caducidad relativamente corta. Cada individuo se enfrenta al desafío de dar forma a su experiencia bajo nuevas perspectivas o marcos de referencia más apropiados, actualizados o inclusivos. Esta cuestión, vincula la identidad con el aprendizaje, siendo la identidad de carrera un proceso de aprendizaje transformacional, tal y como entiende Mezirow, (2000), o un aprendizaje para la transición, como formulan Wildemeersch y Stroobants (2009). Este aprendizaje tendría como objeto hacer más conscientes, reformular o reconstruir los modelos de representación del individuo, para que sean más certeros, complejos o inclusivos. Por otro lado, la relación entre identidad y carrera tiene implicaciones de largo alcance. El proceso que gestiona el propio individuo no es solo la carrera, sino la habilidad para aprender a aprender y construir nuevas comprensiones acerca de sí mismo y del entorno, cuestión especialmente importante en momentos de transición, donde las personas necesitan explorar y conectar aspiraciones y demandas personales, con demandas sociales. La Orientación

y el Asesoramiento para la carrera podrían proporcionar los recursos y estrategias necesarias para realizar estas transiciones, favoreciendo el aprendizaje y la autodirección.

Según esto, cualquier teoría sobre la identidad y los procesos de aprendizaje deberá tener en cuenta, los siguientes presupuestos:

- La identidad se construye en función de cómo las personas interpretan su experiencia;
- Los cambios de comportamiento precisan cambios en los propios marcos de referencia.
- Los cambios de nuestros marcos de referencia requieren de nuevos aprendizajes.

Figura 7. Ciclo de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en Law, Meijers y Wijers, (2002).

Estos presupuestos resultan esenciales en cualquier intento de conceptualizar una identidad dinámica y en continuo desarrollo que permita a los individuos crecer y generar oportunidades para sí mismos y sus entornos.

4) Poder atender o enfocar un punto de vista o perspectiva;

Modelar la experiencia desde los propios marcos de referencia nos involucra en una conversación interna que puede incluir una o más direcciones y derivar en cursos de acción posibles. Esto forma parte de nuestras habilidades neurolingüísticas y para explicarlo, los autores utilizan la metáfora representada por las figuras-fondo donde podemos acceder a diferentes percepciones según dirijamos el foco de atención y organicemos la información disponible.

Figura 8. Figura-fondo: Joven y Anciana



Atendiendo a una u otra información, podemos dar sentido a la mujer joven o a la anciana. Ambas figuras emergen de un mismo dibujo en función de dónde el observador atiende. La composición que hace una persona, dejará en primer plano lo que para otra podría ser el fondo. Por otra parte, tenemos la posibilidad de compartir las diferentes composiciones o puntos de vista sabiendo que el punto de vista propio no es el único posible, y puede ser intercambiado con otros puntos de vista o perspectivas diferentes.

La utilidad de la metáfora es evidente. Al cambiar el foco de atención y la perspectiva (mentón-nariz; cuello-boca) podemos activar diferentes figuras y significados. Organizando la información disponible, podemos utilizar nuevas distinciones para dar sentido a la experiencia. Por ejemplo, si, al observar nuestra trayectoria, ponemos el foco en los logros conseguidos; o resaltamos los aprendizajes realizados; o el servicio a otras personas, comunidad o colectivos, estaremos utilizando diferentes maneras de “medir” el desarrollo e interpretar nuestra propia trayectoria o biografía. Podemos aprender a incluir diferentes marcos o perspectivas para medir el desarrollo, y atender a nuevas distinciones con objeto de disponer de una imagen más completa de nuestro avance y progreso a lo largo del tiempo. Atendiendo o priorizando diferente información, podemos observar cómo emergen nuevos significados y nuevas comprensiones acerca uno mismo, su desarrollo o carrera. Para los orientadores y sus clientes, hacer más consciente la forma en que cada persona organiza la información y modela su experiencia, facilitará la identificación de patrones o de posibles sesgos al interpretar eventos de carrera, tomar decisiones o realizar elecciones. Lo destacable de este enfoque, es que al organizar la información de diferente forma, y utilizando nuevos marcos de referencia o perspectivas, podemos acceder a

más información para crear opciones, tomar decisiones y obtener comprensiones más completas de cualquier tema relativo a la carrera. De esta manera podemos aprender y re-aprender de nuestra experiencia. Estas prácticas podrían vincularse a las prácticas discursivas y a los rasgos “universales” formulados por Bruner (2009): la reflexividad para revisar y reinterpretar pasado, presente y futuro; y la capacidad de imaginar alternativas y crear cursos de acción en un contexto.

Esto no significa que podamos crear cualquier curso de acción o identidad al margen de nuestra experiencia, o cambiar lo ocurrido. Lo que está en juego es la posibilidad de desarrollar habilidades para acceder a nueva información que puede pasar inadvertida, y con ello a crear nuevos significados y comprensiones más completas sobre uno mismo y el entorno sociolaboral. Por otra parte, también podemos identificar posibles sesgos a la hora de significar, analizar, evaluar o medir. Sesgos, hábitos o marcos de referencia también nos “constituyen”. Tal y como ocurre con los dibujos de la Gestalt, un excesivo foco o atención a una información o perspectiva sin tener en cuenta otras posibles, limita las posibilidades de ver más de una sola imagen. Pero es posible “salir” de una perspectiva única y observar nuevas posibilidades. El “observador” se libera así de un único marco, imagen o significado y estará preparado para ver otra imagen, o para poder gestionar la atención y forma de reflexividad, entrenando esta forma de atender.

La identificación en exceso con una idea o ideal de carrera (deseada o esperada), de progreso, de rol o profesión, podría limitar otras oportunidades de desarrollo futuro. En los actuales escenarios necesitamos seguir actualizando nuestros marcos de referencia para manejarnos con las múltiples elecciones de carrera, y evitar así los riesgos asociados a observar desde una única perspectiva. El aprendizaje para el desarrollo de la carrera puede proporcionar recursos y herramientas para modelar la experiencia y facilitar nuevas comprensiones (de carrera, progreso, trabajo, profesión o roles sociolaborales). El profesional de la orientación necesitará estar familiarizado con estas herramientas, pudiendo co-crear junto con sus clientes, nuevos significados y líneas de acción posibles.

La disposición para el pensamiento reflexivo que permite a la persona poner en perspectiva sus propios marcos de referencia, disposición esencialmente humana, puede educarse y entrenarse en la edad adulta. Los procesos de Orientación y el Asesoramiento son en esencia programas que potencialmente facilitan este tipo de pensamiento para “ver” diferentes perspectivas y mejorar con ello la comprensión de sí mismo, de otros y del entorno que nos rodea.

5) Construir una vida interior;

Las teorías posmodernas y los enfoques constructivistas enfatizan la manera en que los individuos organizan e interpretan subjetivamente la experiencia. Los autores plantean que llevado al extremo cabría pensar que lo subjetivo es lo único o más relevante en la gestión de la carrera, ya que tanto la “realidad” como los significados que construimos acerca de ella son variables y contingentes. Sin embargo, construir una vida interior no supone negar la realidad social con la que el individuo necesita manejarse. Sugiere más bien la posibilidad de que la persona adquiera una mayor autoría en sus decisiones y acciones, especialmente en contextos de múltiples elecciones. Las relaciones y continuas negociaciones entre uno mismo, los otros y el entorno es uno de los principales desafíos del nuevo orden posterior a la modernidad. En las intervenciones vinculadas a la Carrera, la “conciencia de sí mismo” se constituye como uno de los temas más demandados para comprender esas relaciones. Los autores formulan sobre la base de los hallazgos proporcionados por la psicología, la antropología o la neurociencia, la idea de una conciencia biográfica y reflexiva que organiza nuestra experiencia y configura lo que cada uno conoce del mundo, de sí mismo y de otros, que cambia según cambian sus marcos de referencia. Ampliamos nuestra conciencia reflexiva cuando tenemos la capacidad de situarnos a nosotros mismos en nuestra propia historia, viendo cómo respondemos a los eventos y cómo formamos parte de ellos, y comprendiendo cómo están interconectados en una *historia de vida*. Esta historia en forma de biografía o narrativa, nos puede proporcionar una comprensión de cómo funcionan las cosas y nos convierte en actores de nuestra propia historia, actores que responden o promueven eventos de manera más consciente.

6) Explorar los sentimientos personales;

“El trabajo es un asunto emocional”. Con esta afirmación, Law, Meijers y Wijers, (2002) refuerzan la idea de que en los actuales entornos de inestabilidad e incertidumbre, los sentimientos de las personas acerca de su futuro, y sus temores con relación al trabajo y con ello la posibilidad de llevar una vida digna, serán cuestiones habituales en sus vidas. La certeza de un futuro incierto desencadena angustia y miedo en los jóvenes trabajadores que temen no encontrar oportunidades laborales, y en los trabajadores adultos que temen perder su empleo. Los autores mantienen que uno de los principales desafíos de la identidad de carrera será ayudar a las personas a que transformen sentimientos improductivos en acciones positivas y efectivas, señalando que esta tarea no ha estado siempre bien resuelta en la práctica educativa y en las políticas de orientación

escolar, tradicionalmente menos atentas a trabajar con los sentimientos que acompañan al desarrollo. A juicio de los autores, sentimientos, temores y esperanzas constituyen parte del camino a través del cual la persona construye su propia identidad. Si el trabajo y los temas de carrera implican la gestión de emociones, la Orientación y Asesoramiento para la Carrea deberían explorar la presencia o ausencia de sentimientos que podrían limitar o disminuir la disposición de la persona para crear cursos de acción o decisión.

7) Relacionar todo lo anterior con los propósitos.

Uno de los principales centros de atención de las teorías que estudian la carrera se relaciona con un sí mismo como agente activo orientado hacia metas y propósitos, capaz de crearlos en una situación y contexto. Este desafío implica una relación entre identidad y sentido de dirección. Aunque podemos encontrar diferentes modos de abordar esa relación, un estudio de la identidad y de los propósitos o las metas en la vida, lleva implícita la relación entre éstas y el proceso de llegar a ser. Por una parte, al hablar de fines y propósitos nos referimos esencialmente a una construcción personal, en la que habrá una idea o imagen sobre la que cada individuo construye su avance, orienta sus pensamientos, sentimientos y acciones. Esta construcción puede referirse a cualquier aspecto de la vida (salud, trabajo, estilo de vida, corporalidad, relaciones, familia, pareja, amistad, paternidad, maternidad o roles familiares); y no puede hacerse al margen de lo social, de la cultura, incluso si se hace como respuesta frente a ésta utilizando estrategias de diferenciación o de resistencia.

En contextos caracterizados por el cambio y la incertidumbre, el desafío podría suponer ser capaz de encontrar formas imaginativas de tratar con metas y propósitos que integren una diversidad de roles profesionales, sociales y familiares para construir una vida plena. Tal y como apuntan los autores, la vida laboral podría participar de esa tendencia humana para crear nuevas metas y determinar el valor de esas metas y objetivos desde la perspectiva de los valores. Esta posibilidad supone una intencionalidad profunda. Desafortunadamente el trabajo de baja calidad, la disminución de recursos necesarios para realizar un *trabajo decente* (OIT, 2019), la presión por los resultados a corto plazo, la productividad a costa del bienestar o la ética, la falta de seguridad y las malas condiciones físicas o psicológicas del entorno laboral, dificultan esta posibilidad, trasladando al individuo la difícil tarea de conectar con algún sentido de propósito.

.....

Estos siete temas centrales para explorar las relaciones entre Carrera, Identidad y aprendizaje, forman parte de la fundamentación de nuestra propuesta y dimensiones del modelo IDeCaA. Teniendo en cuenta estos temas centrales, abordaremos en los apartados posteriores una formulación de identidad de carrera desde la perspectiva de agencia.

3.2 La identidad, un constructo en evolución.

La acción extensiva del pensar acerca de sí mismo y ocupar un lugar en el mundo, ha cambiado a lo largo del curso de la historia y de los movimientos sociales e intelectuales, afectando a cómo este término ha sido definido (Blustein y Noumair, 1996). La pregunta relativa a quién soy yo y quién podría llegar a ser, ha dado lugar a diferentes respuestas a lo largo de la historia en las sociedades agrarias, industriales, y posteriores a la modernidad. La concepción de sí mismo, necesita por tanto ser abordada con relación a un contexto social, y cada sociedad o estructura social crea condiciones de posibilidad con relación a estas preguntas. En las sociedades pre-modernas y aún hoy en muchas sociedades, el peso de la tradición, la lealtad a lo establecido, la posición social o el género siguen determinando como vivir o qué elegir en la vida. Si para algunas sociedades la modernidad proporcionó una narrativa o relato construido a partir de algunas certezas, es ahora cuando los individuos se ven en la necesidad de reconfigurar el propio proyecto reflexivo, incluyendo la dimensión ocupacional como uno de los principales dominios de la identidad (Skorikov y Vondracek, 1998).

La identidad es uno de los constructos que mejor podrían reflejar las constantes transformaciones socioeconómicas, culturales y geopolíticas que afectan a los individuos. La acción extensiva del pensar acerca de sí mismo y de nuestro lugar en el mundo, tiene una larga tradición en las humanidades y especialmente en la filosofía. Desde los primeros discursos de sabios, técnicos y poetas en Mileto (siglo VI a.C) y el surgimiento de la filosofía con Platón, Sócrates y las escuelas griegas, hacia las distintas corrientes de la filosofía en la modernidad y la posmodernidad, la filosofía no ha dejado de pensar en el yo y el ser en el mundo. Crear respuestas estas cuestiones, es una tarea que se despliega en un contexto social y cultural que les da sentido, y que incentiva un abanico de posibilidades, mientras que restringe otras.

Podríamos decir que el término identidad es un concepto en constante cambio, o como plantea Morán (2014): “una palabra antigua utilizada de formas nuevas”. En este sentido la evolución del propio concepto de identidad nos ayuda a comprender la relación entre las personas y sus contextos de referencia. El concepto de identidad es uno de los que mejor expresan la interacción dinámica entre individuo y sociedad (Illeris, 2014).

El término identidad se ha utilizado tradicionalmente para referirse a la comprensión que emerge de uno mismo a lo largo del tiempo. Desde los enfoques más orientados a su formación, cambios y transiciones producidos en la adolescencia y primera juventud, (Kroger y Marcia, 2011); a los enfoques que enfatizan la identidad como un proceso de autoconstrucción a lo largo de la vida (Guichard, 2005), su estudio sigue estando en plena evolución para explicar las complejas relaciones entre individuo y sociedad.

El creciente protagonismo del término identidad, utilizado desde diferentes perspectivas y disciplinas (sociológica, psicológica, política o filosófica) nos sugiere también cierta prudencia. La utilización del término y sus diferentes usos deben estudiarse o referenciarse dentro del paradigma y perspectiva que se utilice en una disciplina. Y como hemos visto, esta perspectiva siempre estará influida por la tradición social y cultural en la que emerge. Únicamente al explorar estos contextos, podemos entender el uso del término identidad, sus definiciones y aplicaciones. Por otra parte, y como categorías explicativas, los conceptos nos ayudan a comprender un asunto y delimitarlo, trazar mapas, establecer conexiones y detallarlas. Constituyen descripciones de procesos de pensamiento adoptados por hombres y mujeres de ciencia (Wittezaele y García 1994, p. 49). Sin embargo también pueden crear cierta ilusión de conocer, por el hecho de nombrar. O como advertía Bateson (2006) incurrir en errores comunes en la ciencia: la reificación (cosificación); o bien la confusión y necesaria distinción entre el mapa y el territorio¹⁷. Esta cuestión es de enorme importancia cuando hablamos de constructos, y específicamente cuando nos planteamos operativizar el constructo *identidad de carrera desde la perspectiva de agencia*. En todo caso, tenemos presente que un constructo es una abstracción, “algo concebido por la mente humana pero no directamente observable”¹⁸ (Urbina 2007).

En un interesante artículo, Brubaker y Cooper (2000) argumentan cómo las ciencias sociales se han rendido a la palabra identidad, y nos sugieren un análisis más detallado de sus usos para evitar los errores de reificación: toda vez que la identidad se conceptualiza como algo que las personas tienen, buscan, construyen o negocian, y dada las diferentes conceptualizaciones del término identidad y sus calificativos (múltiple, fluida, conseguida, construida...), resulta demasiado ambigua y dividida entre connotaciones esencialistas y calificativos constructivistas (Brubaker y Cooper, 2000, p.2). Nuestra tarea en este apartado, consistirá en clarificar algunos de sus significados con objeto de evitar buena parte de los errores apuntados.

¹⁷ “El mapa no es el territorio, y el nombre no es la cosa nombrada” (Bateson, 2006).

¹⁸ Urbina, S. (2007). Claves para la evaluación con test psicológicos. Tea ediciones.

3.2.1 La identidad asociada a la vocación, la profesión y la carrera.

El concepto de identidad ligada al trabajo ha sido incorporado en buena parte de las teorías sobre el desarrollo de la carrera (Skorikov y Vondracek 2011). Podemos decir que la identidad referida a uno mismo como trabajador, representa la propia percepción de intereses ocupacionales, habilidades, objetivos y valores (Kielhofner 2007). Esa conciencia de uno mismo como trabajador, estaría representada por una compleja estructura de significados en la cual el individuo conecta su motivación y competencias con roles de carrera posibles o aceptables (Meijers, 1998).

La identidad referida al trabajo, también ha sido definida como una organización dinámica de auto-percepción ocupacional, formada por cambios cualitativos y cuantitativos en la forma de identificación con el rol de trabajador. Estos cambios ocurrirían como resultado de la interacción entre el despliegue de las capacidades personales y el aprendizaje, a partir de las elecciones y actividades vocacionales, educacionales y de ocio (Marcia, 1966). Podemos decir que la identidad ligada al trabajo, reflejaría las experiencias sociolaborales organizadas en torno a la comprensión de quién soy yo como trabajador - en distintos roles profesionales- y lo que deseo llegar a ser.

El estudio de la identidad *vocacional, profesional y de carrera*, nos sugiere en un primer momento semejanzas aplicadas a un componente importante del sentido global de la identidad y central para la vida de los individuos como es el trabajo. Un análisis más detallado, sugiere sin embargo diferencias en la fundamentación teórica de la identidad asociada a la vocación, la profesión y la carrera.

La identidad vocacional

Los estudios sobre la *identidad vocacional* han estado claramente influidos por los principios formulados por Erikson (Erikson, 1950, 1968) relativos a la interacción e integración del yo con su entorno social, y se han conceptualizado como: a) un sentido de estabilidad lograda como solución a una crisis resultante de la exploración de diferentes roles; b) que da lugar a una consolidación de valores y compromisos con planes de vida y carrera; c) y que, más allá de una expresión individual, requiere de cierto reconocimiento por parte del contexto social al que uno

pertenece. Así entendida, la identidad sería principalmente desarrollada durante la juventud y mantenida como un núcleo de auto-comprensión para el resto de nuestras vidas (Illeris, 2014).

Desde una perspectiva Eriksoniana, la identidad podría formularse como la habilidad de percibir un sentido de unidad, de individualidad, continuidad e integración de objetivos personales y valores, potencialmente adquiridos a partir de la crisis de la adolescencia (Erikson, 1968). El concepto de identidad de Erikson enfatiza una tendencia integradora de la individualidad, especialmente dominante en el periodo de la adolescencia tardía, antes del cual y fuera del cual no habría identidad propiamente dicha (McAdams, 2001). La teoría de Erikson (Ego identity) y el modelo de estatus de identidad de Marcia, considerado como uno de los principales paradigmas en la investigación de la identidad (Marcia, 1966; Marcia, 2002; Kroger, Martinussen y Marcia, 2010; Stephen, Fraser, y Marcia, 1992) constituyen los principales marcos teóricos para el estudio de la identidad vocacional (Skorikov y Vondracek, 2011). De este marco teórico eriksoniano, destacamos el modelo funcional de la identidad de Adams y Marshall, (1996) y Serafini y Adams, (2002), centrado en su función autorregulatoria para conseguir: (1) un sentido de estructura con el que procesar la información relevante; (2) un sentido de armonía o coherencia entre los diferentes valores y compromisos sostenidos por una persona; (3) una orientación de progreso que integre pasado, presente y futuro; (4) unos objetivos relevantes a partir de dichos compromisos y valores, y por último, (5) un sentido de control personal o *agencia*, posible gracias a dicho proceso de autorregulación mencionado (Serafini y Adams, 2002). Las cinco funciones de identidad en general, y el control personal en particular, se ha vinculado especialmente con la importancia de generar compromisos relevantes (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini y Meeus, 2013) La investigación sobre identidad vocacional emerge a partir de este marco teórico. La identidad vocacional implicará el control sobre el proceso de desarrollo y los comportamientos de exploración, reflexión, planificación y búsqueda de objetivos profesionales (Creed y Hennessy, 2016).

Marcia (1980) operativiza la perspectiva Eriksoniana formulando estilos o estadios de resolución de la identidad observables en la adolescencia tardía. Estos estadios representan los diferentes cambios y crisis que podrían afrontar los jóvenes adolescentes en la formación de su identidad, entendida como posición existencial que integra tanto la organización interna de necesidades, habilidades y autopercepciones, como la relativa a la estructura social o sociopolítica (Marcia, 1980). La identidad según este enfoque, es una estructura autoconstruida del sí mismo (Self), una organización interna y dinámica de las habilidades, creencias e historia personal. Lo

más interesante de este constructo, a juicio del propio autor, no es tanto el contenido o los elementos que la integran, sino el proceso subyacente: “el modelado de piezas más o menos dispares en una unidad flexible”. Esto significa que a lo largo del tiempo esa forma o “Gestalt” puede cambiar (Marcia, 1980). Esta metáfora o disposición de las formas y sus significados, constituye, como hemos visto en el apartado 3.1.1, uno de los temas claves para la Teoría del aprendizaje de Law, Meijers, Wijers, (2002).

Aunque Marcia había estudiado los procesos de formación de la identidad en adolescentes, donde los cambios psicosociales son cruciales en la formación y resolución de la identidad, su teoría refuerza la idea de proceso inacabado cuya primera resolución solo garantiza el hecho de que todo individuo habrá de enfrentarse a sucesivas crisis a lo largo del tiempo. El modelo de estadios de identidad que formula, ha sido considerado como el principal paradigma en la investigación de la identidad (Stephen, Fraser, y Marcia, 1992; Skorikov y Vondracek, 2011).

Tabla 5. Estatus clásicos de identidad.

		EXPLORACIÓN	
		NO	SI
COMPROMISO	NO	<p>Identidad difusa <i>Falta de exploración y escasa habilidad para establecer compromisos.</i></p>	<p>Identidad moratoria <i>Crisis de identidad derivada de la exploración activa unida a la incapacidad temporal para un compromiso de carrera duradero.</i></p>
	SI	<p>Identidad hipotecada <i>Compromiso hacia posiciones adquiridas a través de otros, sin exploración.</i></p>	<p>Identidad alcanzada <i>Fuerte compromiso para perseguir objetivos ocupacionales autoelegidos y valores adquiridos a través de la exploración ocupacional.</i></p>

Fuente: Basado en Marcia (1980)

Exploración y Compromiso son los dos elementos clave del modelo de Marcia (1980), siendo la presencia o ausencia de estos dos factores, lo que determina los cuatro estadios de

resolución de la identidad en la adolescencia. En este modelo, los estadios de identidad se refieren a la forma de resolver los estados de confusión a partir de la vinculación y el compromiso con ciertos valores y normas, así como la exploración de búsqueda de alternativas para solucionar esa confusión. La *exploración* implicaría períodos de reflexión y evaluación de roles y objetivos vitales. El *compromiso*, en cambio, se relaciona con las decisiones adoptadas a partir de objetivos, planes, valores explorados o no, asociados a diferentes ámbitos vitales: estudios, relaciones, política, religión, trabajo, etc.

De la interacción entre los dos procesos surgen los cuatro estatus de identidad clásicos: difusa, moratoria, hipotecada y lograda. Según esto, la *identidad difusa* estará caracterizada por la falta de exploración y escasa habilidad para establecer compromisos; la *identidad moratoria* denota una crisis de identidad en cuanto que representa un proceso activo de exploración unido a la incapacidad temporal para establecer un compromiso de carrera duradero. La *identidad hipotecada* se caracteriza por el compromiso hacia posiciones, ocupacionales o ideologías adquiridas a través de otros y realizadas sin exploración o autoelección; por último, la *identidad alcanzada o lograda* implica un fuerte compromiso para perseguir objetivos ocupacionales autoelegidos y valores adquiridos a través de la exploración ocupacional.

Mientras que el modelo se mostraba útil para desarrollar una Teoría de la identidad, el éxito de los estadios -como descriptores de características personales- daba como resultado un excesivo énfasis en la tipología de los estadios y en su estructura, y una menor atención al proceso. Posteriores revisiones de su modelo proporcionan información de cómo algunos individuos progresan o “regresan” de unos estadios a otros, mostrando ciclos y fluctuaciones progresivas (de una identidad hipotecada a una identidad lograda); y regresivas (de una identidad lograda a una hipotecada). En posteriores investigaciones, Stephen, Fraser y Marcia, (1992) identifican algunos errores y expectativas no verificadas previamente, que habrían dificultado su comprensión del modelo y su dinámica:

- La confirmación empírica de que las trayectorias investigadas muestran variabilidad y fluctuación, más que progresión lineal o acumulativa.
- El descubrimiento de un patrón de regresión desde la identidad lograda hacia estadios de identidad más bajos como el regreso a una identidad hipotecada o difusa.
- Esperar que los estadios de identidad podían ser jerárquicamente ordenados de manera lineal hacia un estadio de identidad lograda.

- Esperar que los asuntos de identidad se experimenten aisladamente de otros asuntos psicosociales y siempre precedentes a otros asuntos relativos a la madurez psicosocial.

Estos hallazgos, fruto de la investigación posterior, y no frecuentemente destacados, refuerzan la idea de una identidad dinámica, abierta a los cambios del entorno, progresiva a la vez que regresiva. Los resultados de esta investigación son especialmente relevantes para el estudio de la identidad, y confirman algunos de los principales supuestos en los que se basa nuestro estudio y modelo teórico.

El modelo de estadios de identidad de Marcia sentó las bases para la comprensión de la identidad como resultado de cambios psicosociales que proporcionan una estructura abierta a progresivos movimientos entre estadios. Constituye un punto de partida necesario, sobre el que explorar las relaciones entre identidad y carrera. Sin embargo, y como ya se ha apuntado, aún no captaba plenamente el significado de una identidad ocupacional (Skorikov y Vondracek, 2011, p. 695) y la dinámica entre lo individual (intereses, motivaciones, expectativas, competencias, cualificaciones...) y las cambiantes condiciones del entorno, que favorecen o limitan posibilidades de carrera.

La identidad profesional

La identidad asociada a la vocación, tiene una larga tradición en investigación, e influye notablemente en los estudios posteriores sobre identidad asociada a la profesión, ocupación y la carrera. La identidad asociada a la profesión, estaría fundamentada en el supuesto que afirma que los individuos cambiarán la propia percepción de sí mismos a partir del despliegue y representación de roles sociolaborales. La *identidad profesional* se ha estudiado con relación a una determinada ocupación o profesión, a partir de la internalización de los valores propios de ella (Jue y Ha, 2018). Esta perspectiva se ha interesado por las interacciones y significados que emergen ejerciendo cierto rol o por el hecho de ser miembro de una organización, asociación o comunidad. Tales identidades se formarían a partir de mecanismos sociales, vinculados a una estructura social donde las personas desempeñan sus roles profesionales o personales de acuerdo a ciertos principios o reglas. La identidad así entendida estaría vinculada a las concepciones de uno mismo con relación las ocupaciones, roles y situaciones sociolaborales, (Mortimer, Lam y Lee, 2015); y a la propia percepción de intereses ocupacionales, habilidades objetivos y valores (Skorikov & Vondracek, 2011). Desde esta perspectiva, el crecimiento y el progreso en una ocupación determinada podría verse afectada por una fuerte identidad profesional, como también

el compromiso, entendido como la motivación personal para desarrollar la carrera de forma continuada y fundamentada en el valor de la ocupación elegida (Jue y Ha, 2017).

La identidad de carrera

La identidad vocacional y profesional, podrían coexistir con una identidad asociada a la carrera, como respuesta a los desafíos de las personas para trabajar y vivir en los contextos actuales, así como la creciente inseguridad social y laboral. En la investigación reciente, la identidad asociada a la carrera podría responder a este cambio de perspectiva a la hora de afrontar una alta exigencia de readaptación debido a los constantes cambios en las profesiones y empleos. Los vínculos entre identidad, carrera y aprendizaje, presentados en el apartado 3.1.1, nos hacen aproximarnos a nuevas definiciones relativas a la *identidad de carrera*.

Basándose en el trabajo de Ashford y Taylor (1990), Fugate, Kinick y Blake (2004), incorporan la identidad de carrera como principal motor de su modelo de empleabilidad. La empleabilidad, refuerza la idea de trabajador como agente activo con iniciativa para transitar entre situaciones laborales dentro, fuera o al margen de las organizaciones. La empleabilidad fomentaría comportamientos adaptativos y movimientos entre trabajos habilitando a los individuos para identificar y realizar oportunidades de carrera (Fugate et al., 2004). Estos autores vinculan la empleabilidad a tres dimensiones: *adaptabilidad, capital humano y social, e identidad de carrera*. La *identidad de carrera* actuaría como una brújula que dirige a la persona para realizar o crear oportunidades que coincidan con sus aspiraciones. La identidad asociada a la carrera se presenta en este modelo como un elemento que da coherencia, dirige e involucra un sentido de uno mismo a lo largo del tiempo; así como una adaptación activa para crear oportunidades de carrera de acuerdo con las propias aspiraciones. Los esfuerzos proactivos son considerados por estos autores como manifestaciones de la empleabilidad. ‘Los individuos empleables persiguen alternativas consistentes con sus identidades emergentes y están predispuestos al cambio’ (Fugate et al., 2004, p. 17). Los autores han llegado a sugerir que las identidades de carrera podrían suplir la falta de estructuras institucionales de carrera por estructuras individuales. Desde nuestra perspectiva, este planteamiento podría hacer suponer que esto es posible o bien deseable. Respecto a esta cuestión hemos planteado un enfoque de carrera como intersección entre agencia y estructura, destacando las relaciones de doble sentido, definiendo cómo la agencia y la movilidad de carrera se ven afectadas por diferentes elementos estructurales. Parte de la investigación ligada a las nuevas carreras –proteicas (Hall, 2002, 2004), sin límites o sin fronteras (Arthur y Rousseau, 1996)- refuerzan la idea de un individuo que, dotado de sus mejores

habilidades y recursos, es capaz de diseñar su carrera a través o más allá de los vínculos establecidos con las instituciones. Desde nuestro punto de vista, esta idea podría exagerar las posibilidades de los trabajadores en los contextos actuales. Por otra parte, consideramos importante observar ambos factores y comprender cómo funcionan las interacciones entre la agencia y la estructura, y como ambas configuran la movilidad de los individuos y grupos. En todo caso, este parece ser un debate interesante en nuestro campo, pues el enfoque del que partimos influirá en los modelos teóricos que adoptamos.

Desde nuestro punto de vista y basándonos en el estado actual de la investigación y la revisión previa, podemos decir que la *identidad de carrera* se configura como resultado de los cambios experimentados en las economías globales y los nuevos contextos sociolaborales. Los individuos no solo necesitarán adquirir habilidades profesionales específicas para cambiar de rol o de profesión, sino desarrollar una identidad de carrera y estructura de significados que facilite conectar la propia motivación, intereses y competencias, con roles de carrera posibles (Meijers, 1998).

La sucesión de experiencias de aprendizaje, trabajo, estudio, empleo o emprendimiento, tan presentes en las nuevas carreras, sugieren cambios y reajustes en la percepción de quiénes somos y quienes podríamos llegar a ser. Los desafíos que afronta cualquier trabajador para construir posibles trayectorias profesionales y vitales apuntan hacia la construcción de la propia identidad y a la posibilidad de establecer la construcción del yo como un proyecto reflexivo (Giddens, 1993, p. 119); una dirección personal en la vida (Meijers, 1998); una biografía autoproducida, elegida o experimental (Beck, 2000, p. 84); un “Diseño de Vida” (Savickas et al., 2009); o una “autoconstrucción a lo largo de la vida” (Guichard, 2005).

En un orden social caracterizado por la posibilidad de hacer múltiples elecciones no exentas de riesgos, los individuos mantendrán una reflexión habitual acerca de sí mismos y su entorno; tomarán decisiones que expresan la idea de lo que quieren llegar a ser en una situación determinada; y se verán en la necesidad de cambiar de rumbo o dirección en función de las circunstancias. Todo ello, como hemos visto, requiere poner atención a las demandas personales y sociales. Por otra parte, el concepto de ‘sí mismo’ puede ser alterado por nuevas experiencias, reconstituyéndose constantemente (Savickas, et al., 2009). Tal proceso se extenderá mucho más allá de la juventud, lo que implicará elegir constantemente y desde múltiples perspectivas, buscando algún equilibrio entre el trabajo, la familia o el ocio, siendo más compleja la identificación de una dirección coherente con el concepto de sí mismo (Meijers, 1998).

El concepto de identidad y específicamente la identidad de carrera, se ha vinculado con la *agencia*, aludiendo a la necesidad de integrar las condiciones ambientales cambiantes e impredecibles, con las propias exigencias personales (Côté & Levine, 2016). Investigaciones recientes vinculan la *agencia* con la identidad, entendida como forma de participación activa del individuo en los contextos en los que se encuentra inmerso (Meijers, 1998; Law, Meijers y Wijers, 2002; Wildemeersch, & Stroobants, 2009; Fugate, Kinick y Blake 2004; McIlveen & Patton, 2007; (Forrier, Sels, y Stynen, 2009).

La iniciativa personal o la *agencia*, resulta especialmente útil para hacer frente a los desafíos y falta de oportunidades (Côté y Levine, 2015). La *agencia* se vincula también a la disposición para el desempeño de conductas que: (a) pueden predecirse y explicarse en referencia a estados intencionales (objetivos, valores, creencias, voluntad); (b) se encuentran, parcialmente al menos, bajo control personal, y han sido seleccionados de entre opciones conductuales alternativas, (c) son constituidas y constreñidas por convenciones y reglas sociales, así como por la representación subjetiva de dichas constricciones, y (d) cuyo propósito es transformar situaciones de acuerdo con las representaciones personales de estados futuros deseados (Brandtstädter 2006, p.524). Supone una acción bajo el dominio de estados intencionales, y basada en creencias, deseos o compromisos morales (Bruner, 1990).

Como hemos presentado, la capacidad de agencia y la movilidad de carrera se verán afectadas por la estructura social en la que el individuo participa y de la que podría también quedar excluido. Los contextos históricos e institucionales, así como la estructura de desigualdad social, conforman un espacio de acción donde los individuos configuran sus trayectorias, siendo la agencia más eficaz si consigue aprovechar las oportunidades de desarrollo durante las transiciones importantes de la vida (Heckhausen & Buchmann, 2019). Actualmente uno de los desafíos que conecta la investigación y la práctica orientadora y educativa consiste en explorar formas de participación activa y creativa en dichas estructuras. El modelo de Aprendizaje para la transición, de Wildermeersch y Stroobants (2009), presentado en el apartado 2.2. aborda tan necesaria cuestión.

3.2.2 Medidas de la Identidad.

Aunque el concepto de identidad asociado al desarrollo y la construcción de la carrera ha recibido una atención creciente en los últimos años, todavía carecemos de instrumentos diferenciados de medición que aborden los avances en el estudio de la identidad de carrera y las

diferencias relativas respecto a una identidad asociada a la vocación o la profesión. A continuación se presentan algunos ejemplos de investigaciones en las que se han realizado estudios empíricos de evaluación de la identidad dentro de una teoría o enfoque que los sustenta.

Las principales medidas de evaluación de la identidad vocacional han sido influenciadas por el modelo de identidad de Marcia como principal referencia en la investigación de la identidad (Marcia, 1966; Marcia, 1980; Marcia, 2002). Basándose en la conceptualización de Marcia (1966), y los cuatro estatus de identidad (logrado, moratorio, excluido y difuso), así como las actualizaciones más recientes del modelo¹⁹, Porfeli et al., (2011), han desarrollado y puesto a prueba las características psicométricas del Vocational Identity Status Assessment (VISA) para adolescentes y adultos jóvenes. VISA se compone de tres dimensiones: *exploración de la carrera*, *compromiso de la carrera* y *reconsideración de la carrera*; y seis subescalas, dos para cada una de las dimensiones: exploración amplia y exploración en profundidad; compromiso con la carrera e identificación con la carrera elegida; dudas sobre la elección de la carrera y flexibilidad para cambiar. Estas dimensiones evalúan los procesos vocacionales conocidos como indicativos del progreso hacia una identidad lograda. Posteriormente Porfeli y Savickas (2012), recogieron pruebas de validez concurrente con relación a la adaptabilidad, considerando que la adaptabilidad y la identidad vocacional se identifican como metacompetencias para la construcción de la carrera en las sociedades de información.

Los desarrollos de la Teoría de la Construcción de la Carrera han destacado la necesidad de recursos de autorregulación para resolver los complejos problemas asociados a las tareas vocacionales (Savickas, 2005). Este es el fundamento teórico del CAAS (Career Adapt-Abilities Scale) de Savickas y Porfeli (2012). Estos autores colaboran con investigadores de 13 países, para definir operativamente el constructo de adaptabilidad profesional. La escala CAAS está construida sobre la base teórica de las principales tareas vocacionales: orientación, exploración, establecimiento, gestión y desvinculación. Los individuos completarían este ciclo de desempeño adaptativo que comienza y termina con la adquisición o desvinculación de un rol o trabajo. Sin embargo, y aunque la adaptabilidad profesional puede ser observada y analizada como un rasgo psicológico que informa de la disposición del individuo hacia conductas adaptativas, aún se

¹⁹ El VISA (Porfeli, 2009) se concibió inicialmente para evaluar las dimensiones originales del estatus de identidad (exploración de la carrera y compromiso). Las nuevas actualizaciones representan un esfuerzo por construir una medida que pudiera discernir los cuatro estatus de identidad vocacional predichos por Marcia (1966) y posiblemente validar los estatus moratorio y difuso, así como un estatus indiferenciado sobre la base de configuraciones únicas de exploración, compromiso y reconsideración de la carrera.

precisarían recursos de autorregulación para resolver los problemas complejos asociados a las tareas vocacionales. Los recursos de adaptabilidad son constructos y competencias psicosociales, adquiridos a través de la educación y la experiencia que apoyan las tareas de autorregulación. Constituyen el ABC de la construcción de la carrera e implican que el individuo: a) se preocupa por el futuro profesional (PREOCUPACIÓN); b) toma las riendas para preparar su futuro, (CONTROL); c) muestra curiosidad para explorar posibles sí mismos y escenarios futuros (CURIOSIDAD) y d) refuerza la confianza para perseguir sus aspiraciones (CONFIANZA). La Escala de Adaptabilidad Profesional (CAAS) se construye a partir de 4 subescalas, que miden la preocupación, el control, la curiosidad y la confianza, como recursos psicosociales para gestionar las tareas de desarrollo vocacional y transiciones laborales. Cada una de ellas consta de 6 ítems que son evaluados por el individuo en grados fortalezas (desde el más fuerte al menos fuerte).

La escala Mi Situación Vocacional (MVS) de Holland, Gottfredson y Power (1980), es una medida de la identidad vocacional basada en las percepciones de los individuos sobre su carrera y situación profesional actual. Esta escala formada por 18 ítems, ha sido utilizada por diferentes investigadores y considerada por algunos como una medida de compromiso con la carrera (Porfeli et al., 2011). Basándose en esta medida dicotómica (verdadero-falso) de identidad vocacional, Gupta, Chong, y Leong, (2015) han desarrollado el Vocational Identity Measure (VIM) para intentar captar la conciencia de los individuos sobre sus objetivos, intereses y habilidades profesionales. Esta medida se fundamenta en un concepto de identidad vocacional más estable y sugiere que una evaluación situacional de la carrera (en un momento dado de la trayectoria), no captaría adecuadamente el contenido completo de la identidad vocacional como "producto" basado en experiencias vitales. La escala VIM trata de resolver esa cuestión a partir de una medida de identidad vocacional y del patrón de objetivos, intereses y habilidades profesionales. El resultado es un cuestionario de 20 ítems, que utiliza una escala Likert de 5 puntos (en grados de acuerdo-desacuerdo) que intenta reflejar un concepto de identidad vocacional como un "producto cristalizado basado en experiencias vitales" (Gupta et al., 2015, p. 3).

Meijers et al. (2013), han explorado la relación entre competencias profesionales, motivación, calidad de la elección e identidad profesional con estudiantes de 12 a 19 años de formación profesional y secundaria en los Países Bajos. En la investigación, utilizaron un instrumento para medir la identidad profesional definida como el compromiso que una persona tiene hacia actividades profesionales específicas o hacia una carrera concreta. Los autores, operativizan esta forma de identidad a través de la seguridad experimentada con respecto al

autoconocimiento, la carrera actual y el trabajo futuro, así como la autoconfianza derivada de ello. Esta conceptualización de la identidad se midió con un instrumento compuesto por 8 ítems con posibles respuestas que variaban en el grado de acuerdo con las afirmaciones.

Dobrow, & Higgins, (2005), evalúan el papel de las redes de mentoría en la mejora de la claridad de la identidad profesional en un estudio longitudinal de participantes que transitan de la escuela de posgrado a la vida laboral. Conceptualizan el desarrollo de la identidad a partir de capacidades para interactuar con las complejidades del entorno y el procesamiento de la información acerca de uno mismo para lograr una mayor autoconciencia. Basándose en los trabajos de Kegan, (2000); Ibarra, (1999) y Schein, (1978), formulan que cuando los individuos desarrollan un sentido más claro de su identidad, disponen de una constelación duradera de atributos, creencias, valores, motivos y experiencias relativos a un rol o actividad profesional, independientemente de si saben o no traducirla en acción. Por el contrario: un sentido poco claro de la identidad profesional implicaría confusión en la identificación de un rol o dirección específica. La identidad profesional, como medida subjetiva de la carrera, refleja la claridad o confusión de los individuos respecto a sus posibles roles. En este estudio se ha utilizado una Escala de Claridad de la identidad profesional de 4 ítems graduados en siete puntos (de total desacuerdo a muy de acuerdo).

En la configuración y medición de la identidad asociada a la vocación, la profesión o la carrera, podemos encontrar varios constructos relacionados pero no idénticos que contribuyen, en diferente medida, a profundizar en la naturaleza multifacética del constructo identidad asociado a los estatus de identidad; a las tareas de desarrollo vocacional y recursos psicosociales; a un patrón de objetivos, intereses y habilidades profesionales; al compromiso hacia una carrera concreta o hacia posibles roles profesionales. Para algunos autores (Carson & Bedeian, 1994), la identidad de carrera es una de las tres partes del compromiso de carrera, junto con la resiliencia de carrera y la planificación de carrera. Para otros (Fugate, et al., 2004), es, sin embargo, una parte de un conjunto más amplio como es la empleabilidad.

A pesar de disponer de diferentes escalas y evaluaciones, aún estamos lejos de utilizar modelos y medidas que capturen la identidad como un proceso dinámico que probablemente describa mejor la actividad autorreguladora necesaria para gestionar las demandas derivadas del contexto actual (Serafini & Adams, 2002).

Basándonos en la teoría expuesta y en las aportaciones de los distintos enfoques y autores, en este trabajo doctoral presentamos una definición y propuesta que integra algunos de los matices que definen una identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, formulada para afrontar los nuevos desafíos de las personas en sus contextos.

3.2.3 Definición de la Identidad de carrera desde la perspectiva de agencia.

Siguiendo a Côté & Levine (2015), Guichard (2012), y Wildemeersch y Stroobants (2009), definimos el constructo *Identidad de Carrera desde la perspectiva de agencia* como la disposición para dirigir (autodirigir) el desarrollo de manera intencional, adoptando una mentalidad estratégica que permita al individuo explorar y desempeñar oportunidades de carrera posibles conectando demandas personales y sociales. La identidad de carrera basada en la *agencia* involucra el uso de esta cualidad, para la formación de las nuevas identidades o el mantenimiento de las establecidas. Esta conceptualización de la identidad ha sido empíricamente asociada con atributos como el sentido de propósito en la vida, la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno (Côté & Levine, 2015; Côté, 2019).

La identidad así definida se configura como un proceso dialógico y creativo para articular, interpretar y negociar nuevas identidades que permitan al individuo actuar y le proporcionen una motivación para hacerlo (Meijers, 1998; Meijers y Lengelle 2012; Meijers, Kuijpers y Gundy, 2013). La construcción de significado tendrá un papel esencial como proceso mediador que conecta a las personas con su entorno (Bruner, 2009 p. 28-30).

El concepto de Identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, diverge de la idea de una identidad pensada en términos de identificación, como proceso mediante el cual un sujeto asimilaría algún aspecto, propiedad, o atributo de otro, que se toma como modelo, pudiendo adoptar diferentes posiciones identitarias. Defendemos un modelo de identidad dinámica, constantemente construida a la luz de nuevas experiencias y aprendizajes que faciliten la gestión de las enormes exigencias de los contextos actuales.

El modelo teórico y empírico que presentamos en el próximo apartado, se basa en una concepción de esta identidad dinámica y funcional y de la agencia como una capacidad que permite al individuo crear un cierto sentido de dirección y generar cursos de acción en contextos de cambio. Las personas, en diferentes momentos de su trayectoria y situación, necesitarán

cambiar y desarrollar nuevas identidades reflexivas teniendo en cuenta las oportunidades y los riesgos de las estructuras sociales, con objeto de diseñar o reconstruir sus trayectorias profesionales y vitales.

Desde esta perspectiva, la identidad se vincula al aprendizaje como un proceso creativo a partir del cual el individuo genera cursos de acción y construye su propia biografía reflexiva a partir de las experiencias vitales. La relación entre identidad, aprendizaje y carrera profesional tiene implicaciones de gran alcance. Los individuos tienen el potencial de ser parte activa del cambio en una sociedad en constante evolución. Los procesos que impulsan al individuo no son sólo las etapas evolutivas de su proceso de maduración, o los movimientos de carrera basados en roles profesionales, o las tareas vocacionales y los rasgos y competencias que las sustentan, sino por encima de eso la disposición reflexiva para construir nuevas comprensiones de sí mismo en un entorno que exige constante reinención. Esta cuestión se hará más evidente en algunas transiciones profesionales, especialmente cuando la necesidad de participar activamente y conectar necesidades personales con demandas sociolaborales se hace más necesaria o bien, conlleva más riesgo.

3.3 Un modelo teórico para medir la identidad de carrera.

Hemos definido la carrera como una construcción subjetiva y social, aludiendo a capacidad del individuo para dar sentido a su experiencia profesional y vital generando significados acerca de cómo la realidad ha de ser interpretada y construida; y como una construcción social, pues lo social traslada a los individuos *oportunidades y riesgos* tangibles así como una suerte de expectativas, exigencias y criterios, como ser un trabajador emprendedor, flexible y auto-gestionado, lo que influirá en su manera de percibirse a sí mismo y gestionar su desarrollo y carrera a lo largo del tiempo.

El modelo y posterior inventario IDeCaA, se pensó inicialmente para explorar con más detalle la subjetividad de los trabajadores en contextos de cambio y comprender cómo construyen su desarrollo y carrera en un momento dado de su trayectoria y biografía. El marco teórico y modelo del que partimos se construye a partir de tres supuestos teóricos y conceptos principales que definen el constructo de orden superior al que nos hemos referido como *identidad de carrera desde la perspectiva de agencia*:

- a) La *agencia* o disposición para el comportamiento intencional y autodirigido, (Cote & Levine, 2015).
- b) El *aprendizaje* necesario para dirigir el desarrollo que “coloca a los individuos en un continuo proceso de integración en sus contextos” (Savickas, et al., 2009. p. 240).
- c) La *identidad*, su relación con el aprendizaje y con la agencia (Meijers y Lengelle, 2012).

3.3.1 Las dimensiones del modelo y los procesos de aprendizaje

Las relaciones entre identidad, carrera y aprendizaje, nos proporciona un buen marco teórico y algunas respuestas para identificar temas que hipotéticamente podrían ser puestos en consideración, o tenidos en cuenta a la hora de afrontar las transiciones que los adultos emergentes y trabajadores de cualquier edad necesitarán afrontar a lo largo de sus carreras. La necesidad de transitar entre empleos, roles y profesiones a lo largo de una vida profesional cada vez más larga, refuerza la idea de un aprendizaje creativo, siendo la reflexividad y la creación de alternativas dos aspectos *universales* (Bruner, 2009). Mediante la reflexión de experiencias, significados y marcos de referencia, las personas no solo aprenden de manera adaptativa, -empleando los recursos que

ya poseen para hacer frente a problemas rutinarios-, sino que aprenden de forma creativa para hacer frente a situaciones imprevistas (Schiersmann, et al., p. 35).

Las transiciones sociolaborales que afrontan los trabajadores, demandan un aprendizaje que permita una mejor, en cuanto más compleja, comprensión de *sí mismo*; del *entorno*; y de la *relación*, entre ambos. Inestabilidad e incertidumbre añaden nuevos desafíos a la propuesta de Parsons (1909), que sigue estando plenamente vigente aun cuando las relaciones de estos 3 componentes resulten radicalmente cambiantes. Por otro lado, estos nuevos desafíos requieren estrategias diferenciales en los frecuentes procesos de “aprendizaje para la transición” (Wildemeersch, & Stroobants, 2009).

El aprendizaje es una pieza clave para construir y (re)construir nuestro sentido de nosotros/as mismos/as en sociedad. Y la identidad, un proceso de aprendizaje orientado a construir la propia biografía reflexiva a partir de las experiencias vitales (Law, Meijers & Wijers, 2002). Tomando en consideración la evolución del concepto de identidad, y las definiciones previas, la identidad de carrera se entiende desde una perspectiva social, pues la carrera ocurre dentro de una estructura social y cultural que incentiva o limita significados y cursos de acción posible; y desde una perspectiva de agencia, asociada a la disposición del individuo para el comportamiento intencional y autodirigido.

Las 7 dimensiones iniciales del modelo que presentamos constituyen una primera aproximación al estudio de la Identidad de Carrera desde la perspectiva de agencia. El modelo se basa en una concepción dinámica y funcional de la identidad, y de la agencia como una capacidad que permite al individuo crear un cierto sentido de dirección y generar cursos de acción en contextos de cambio.

El modelo busca explorar y comprender la disposición de las personas para construir por sí mismas direcciones con propósito que "lideren acciones en el mundo real" (Savickas, 2012). En la siguiente Tabla exponemos las 7 dimensiones iniciales, y su posible relación con aprendizajes y estrategias que podrían ayudar a crear nuevas conexiones y significados en contextos de inestabilidad y cambio. Estos aprendizajes podrían ser objeto de acciones y programas de orientación y educación para la carrera. El inventario resultante, de siete dimensiones (Mamolar, et al., en prensa), pretende observar los patrones de carrera, como "formas" subjetivas de construir el desarrollo y el avance. Estas formas podrían "colisionar" o bien "danzar" con un entorno caracterizado por el cambio, y una demanda constante de reinención.

Tabla 6. Modelo inicial del dominio y estrategias de aprendizaje sugeridas

ÁREAS/TAREAS	DIMENSIONES “FORMAS DE”	DEFINICIONES	APRENDIZAJES/ESTRATEGIAS
<p>Aprendizaje para la transición ¿Cómo voy a afrontarlo?</p> <p>Aprendizaje para la decisión: ¿Qué voy a hacer?</p> <p>Conciencia de las oportunidades: ¿Dónde estoy?</p> <p>Conciencia de sí mismo: ¿Quién soy?</p>	I. Construir la carrera (IMA)	Explorar los diferentes significados contruidos acerca de la carrera, incluyendo el trabajo como vocación (calling), como empleo (job) o como carrera (career), así como formas más tradicionales o flexibles de entenderla y organizarla, incluyendo ideas o ideales acerca de ella.	Aprender a construir o re-construir el significado de mi propia carrera y tomar conciencia de los patrones de desarrollo profesional, en correspondencia con el entorno actual.
	II. Planificar el avance (metas y objetivos) (PAS)	Explorar la manera de planificar el avance y construir la carrera vinculada a metas, valores y consecuciones vitales significativas: cómo se avanza, cómo se percibe el avance y hacia dónde ir (sentido de dirección).	Aprender a crear un sentido de dirección propio, que conecte la experiencia anterior, con metas significativas a futuro.
	III. Motivación y compromiso (MOT)	Explorar la motivación y las formas de compromiso con el desarrollo, así como la voluntad para mantener activos intereses e iniciativas personales.	Aprender a gestionar la propia motivación y crear compromisos útiles con el desarrollo a lo largo del tiempo.
	IV. Orientarse hacia demandas internas/ externas (IEX)	Explorar el desarrollo de estrategias combinadas entre la orientación hacia el crecimiento personal y la orientación hacia las demandas del entorno/sociales	Aprender a elegir y tomar decisiones sostenibles teniendo en cuenta las demandas internas y externas.
	V. Gestionar las Transiciones de carrera (GET)	Explorar en qué momento de una transición nos encontramos, así como las posibles dificultades o barreras potenciales a la hora de iniciar, gestionar o dirigir el cambio.	Aprender a “dejar ir” el pasado para transitar hacia otra situación/movimiento que me permita seguir avanzando en mi desarrollo profesional.
	VI. Gestionar los sentimientos que acompañan la transición (GES)	Explorar los sentimientos que acompañan a los individuos en los procesos de cambio y transición, así como las posibles barreras o dificultades que limitan el desarrollo y la toma de decisiones.	Aprender a gestionar útilmente las emociones y sentimientos que acompañan a los procesos de cambio.
	VII. Tomar conciencia de sí mismo y disponer de hab. de autogestión (AUT)	Explorar la capacidad para la toma de conciencia del individuo acerca de sí mismo, - de sus comportamientos, acciones, creencias- y la posibilidad de dirigirse de manera reflexiva, crítica y autodirigida.	Aprender a cerca de uno mismo, tomando conciencia de los propios marcos de referencia que permiten modelar nuestro comportamiento y tomar mejores decisiones.

Las preguntas de carrera (izquierda vertical) son comunes tanto en las intervenciones de asesoramiento profesional como educativas, y se repiten una y otra vez para los adultos

emergentes y mayores. Para tratar con las inestabilidades, las personas necesitarán encontrar respuestas a cuestiones relacionadas con las 4 tareas clásicas formuladas por Law, y Watts, (2003) en el modelo DOTS. Por otra parte, los temas de carrera continuarán durante y después de la desvinculación de la vida laboral, donde se abre una nueva etapa de exploración, y recobran sentido las preguntas acerca de: “Who am I now”? (self-awareness), “Where am I?” (Opportunity awareness), “What will I Do”? (Decision learning), and “How will I cope”? (Transition learning).

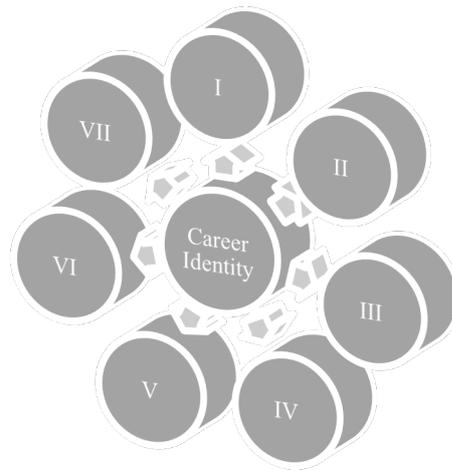
Las dimensiones del modelo nos permiten explorar “formas” subjetivas de construir la carrera, organizar el avance, gestionar transiciones, crear compromisos, o manejar los sentimientos que acompañan a las transiciones en curso. Tales “formas” podrían “tropezarse” o bien “danzar” en un entorno caracterizado por el cambio y la constante demanda de reinención. Por ejemplo: la expectativa de una carrera estable, que progresa paso a paso por unas pocas organizaciones podría chocar con un entorno que no favorece la progresión o la permanencia; la ausencia de compromiso con alguna dirección o propósito, podría limitar la búsqueda de oportunidades de carrera que conecten con la propia vida; los sentimientos de confusión, temor o vacío, presentes en las transiciones de carrera, podrían dificultar nuevos cambios y nuevos compromisos. Sin embargo, esas mismas “construcciones”, o formas subjetivas de construir el avance, podrían ser objeto de exploración y reflexión durante un proceso de acompañamiento. Los clientes pueden poner en perspectiva algunos significados, valores o lealtades a veces sólidamente construidas a lo largo de su biografía, con objeto de identificar o crear oportunidades que les permitan afrontar los cambios actuales y futuros. Esta reconstrucción de significados puede movilizar recursos psicosociales y activar decisiones o elecciones de carrera. Se podría decir que estas formas construidas por el cliente en su contexto nos invitan a entender el tipo de danza que practica, al tiempo que limita o rehúsa otras (Gergen, 2006).

Las dimensiones del modelo, por tanto, están vinculadas a procesos de construcción y (re)construcción de significado, y describen “formas” de avanzar o dirigir el desarrollo, susceptibles de cambiar como resultado del aprendizaje. Tales procesos se asocian a un modelo de identidad de carrera dinámico que permita generar nuevos recursos psicosociales, evitando quedar atrapado por una idea o percepción de sí mismo o del mundo que limite oportunidades futuras.

Por otro lado es importante resaltar que no hay a priori formas buenas o malas de construir el desarrollo y la carrera, sino diferentes significados y maneras de organizar el avance que emergen de la experiencia y de la relación siempre cambiante entre la persona y su contexto sociolaboral.

Los rápidos cambios de las últimas décadas nos demandan que nos hagamos más conscientes de cómo estamos avanzando y porqué. Pero no hay una única forma de hacerlo, sino formas alternativas en interacción con lo social y por tanto, formas más efectiva, útiles o creativas para hacer frente a los cambios, las oportunidades y los riesgos del contexto sociolaboral.

Figura 8. Modelo heurístico (sin rotar) de siete dimensiones.



SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Índice del capítulo

4.1. Reformulación del problema.

4.2. Objetivos y fases de la investigación.

4.2.1. Objetivos.

4.2.2. Fases de la investigación.

4.3. Principales hipótesis de partida.

4.4. Estudio 1. Validez de contenido.

4.4.1. Método.

4.4.1.1. Muestra de expertos.

4.4.1.2. Instrumento.

4.4.1.3. Procedimientos.

4.5. Estudio 2. Estudio de propiedades psicométricas.

4.5.1. Método.

4.4.1.1. Muestra de adultos.

4.4.1.2. Instrumento.

4.4.1.3. Procedimientos.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

RESUMEN

Objetivos: formular el problema, los objetivos, fases e hipótesis que nos han permitido dirigir la investigación y los principales estudios (1 y 2), para operacionalizar la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia.

Enfoque, resultados: A partir del problema planteado presentamos desde un enfoque de investigación empírica, la metodología y métodos específicos para llevar a cabo la investigación, habiendo acotado los objetivos y las hipótesis de trabajo. Como resultado hemos identificado dos Estudios, Estudio 1 y 2, con sus correspondientes métodos, instrumentos y procedimientos, para posteriormente obtener resultados que puedan ser contrastados empíricamente.

Implicaciones de la investigación, la teoría o la práctica: desde el punto de vista empírico y pragmático, asegurar las condiciones para limitar los errores en la investigación y dar cuenta de la combinación de métodos seguidos para conseguir los objetivos y poner a prueba las hipótesis planteadas.

Originalidad/valor: configurado por los estándares de la investigación científica y la metodología cuantitativa, con el fin de producir conocimiento nuevo, desde la reformulación del problema de investigación a los métodos a aplicar, de acuerdo con el objeto de estudio: operacionalizar un nuevo constructo: la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia

Palabras clave: problema de investigación, objetivos, hipótesis, método, instrumentos, procedimientos, validez de contenido, recogida de datos, muestra de expertos, muestra de adultos.

Carácter de la investigación: empírico.

4.1 Reformulación del problema

En la introducción de esta tesis doctoral exponíamos el problema de investigación del siguiente modo: A lo largo de sus trayectorias profesionales y vitales, los adultos necesitarán no solo adquirir nuevas competencias que les cualifiquen para una o varias profesiones o empleos, sino construir nuevas relaciones acerca de sí mismos y el entorno en el que viven y trabajan. Para ello será necesario reforzar el potencial de agencia de las personas para la participación activa y el cambio social. Sostenemos por tanto, que una de las principales tareas que los individuos afrontan y afrontarán consiste en reconstruir un sentido de sí mismos con relación a la estructura social en la cual participan y de la cual también podrían quedar excluidos.

Hemos definido la Identidad de Carrera desde la perspectiva de agencia, como la disposición para dirigir (autodirigir) el desarrollo de manera intencional, adoptando una mentalidad estratégica que permita al individuo explorar y desempeñar oportunidades de carrera posibles conectando demandas personales y sociales. El modelo teórico y el inventario resultante para medir este constructo se basa en una concepción dinámica y funcional de la identidad, y de la agencia como una capacidad que permite al individuo crear un cierto sentido de dirección y generar cursos de acción en un contexto. Este modelo, concretando inicialmente en 7 dimensiones busca explorar y comprender la disposición de las personas para construir su desarrollo en contextos de oportunidad y riesgo. Cada una de las dimensiones nos permite explorar o describir “formas” subjetivas de construir la carrera, que podrían “tropezarse” o bien “danzar” en un entorno caracterizado por la constante demanda de readaptación. Estas premisas y su fundamentación teórica, constituyen el punto de partida para la construcción y validación de un inventario o cuestionario de autoinforme. Desde el punto de vista de la formulación del problema de investigación, nos planteamos la conveniencia de operacionalizar la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, utilizando una muestra de personas adultas en el contexto español. De modo que nuestro problema o interrogante de investigación se puede plantear del siguiente modo: *¿Cómo operacionalizar en el contexto español la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia?*

4.2 Objetivos y fases de la investigación

Con esta investigación, esperamos ofrecer posibles respuestas a algunas de las preguntas que la teoría de la construcción de la carrera plantea actualmente: investigar a partir de desarrollos empíricos los matices del proceso de desarrollo proactivo y adaptativo de la carrera a lo largo del tiempo; y hacerlo desde una perspectiva centrada en la persona y en los diferentes patrones de construcción de la carrera de cada individuo (Rudolph, Zacher & Hirschi, 2019). La finalidad es explorar cómo las personas construyen subjetivamente su carrera en un momento dado de su trayectoria, y su disposición para dirigir su desarrollo en contextos de inestabilidad y cambio. Hemos partido de algunos supuestos teóricos que configuran el diseño del Inventario de Identidad de Carrera desde la perspectiva de Agencia (IDeCaA). Mediante esta investigación se estudiarán las principales propiedades psicométricas de este nuevo y original instrumento.

4.2.1 Objetivos

El estudio consta de 7 objetivos:

1. Construir un instrumento que explore y describa la "subjetividad" de las carreras y su utilidad para dirigir (autodirigir) el desarrollo en un entorno caracterizado por la constante demanda de readaptación.
2. Validar el contenido y depurar el cuestionario a partir de la revisión crítica por un grupo de expertos.
3. Lanzar el cuestionario a una muestra de adultos que sirviera a los objetivos del estudio.
4. Estudiar las propiedades psicométricas más relevantes del cuestionario original y cuestiones relativas a la fiabilidad, validez y distribución de las puntuaciones.
5. Presentar un nuevo constructo a partir de la fundamentación teórica y empírica.
6. Identificar relaciones entre factores y estatus profesional (autónomos, asalariados y desempleados).
7. Disponer de un instrumento para la práctica profesional.

4.2.2 Fases de la investigación.

De los objetivos generales se desprenden las principales fases y actividades llevadas a cabo a lo largo del proceso.

Fase 1. Construcción del inventario.

- Selección de los elementos/componentes que serán incluidos. Elaboración y redacción de los ítems, definiendo las principales dimensiones o factores objeto de estudio.
- Búsqueda de la muestra objetivo de la investigación y las hipótesis de trabajo.
- Revisión y cambios necesarios que dan forma a la primera versión del cuestionario.

Fase 2. Depuración del inventario a partir del juicio experto.

- Diseño de un instrumento de evaluación que permita recoger información cualitativa y cuantitativa del juicio experto.
- Identificación de 8 expertos y definición del proceso de comunicación y recogida de información.
- Estudio de expertos. Análisis de la información cuantitativa y cualitativa proporcionada por el grupo de expertos.
- Depuración del inventario en función de la información obtenida o clarificada con el grupo para la obtención de una nueva versión.
- Realización de una prueba piloto para obtener información del proceso y resultados.
- Identificación y selección de un inventario similar ya validado, de interés para la investigación.

Fase 3. Estudio de propiedades psicométricas.

- Definición del método para el lanzamiento del cuestionario y del procedimiento a seguir para la recogida de datos y seguimiento.
- Verificación del procedimiento y cierre del proceso de recogida de datos.

Fase 4. Estudio de propiedades psicométricas (Análisis estadístico de resultados)

- *Análisis de la estructura del cuestionario y análisis paralelo* (procedimiento para el establecimiento del número de factores a retener). Identificación de los métodos de extracción (ejes principales) y rotación oblicua (Promax). Comprobaciones adicionales usando los métodos de mínimos cuadrados sin

ponderar (ULS) para la extracción; y Promin para la rotación, aplicado a la matriz de correlaciones policóricas entre los ítems.

- *Índice de validez*: Correlación con la escala de Serafini.
- *Fiabilidad*: Alfa de Cronbach, como método ampliamente utilizado, basado en las covarianzas de los ítems.
- *Validez estructural*: intercorrelaciones escalares: correlación entre las 5 escalas del cuestionario.
- *Análisis y toma de decisiones* para obtener la versión actual del cuestionario (IDeCaA).
- *Comprobar hipótesis* previas y obtener conclusiones en proceso.

Fase 5. Difusión de los resultados mediante la publicación de dos artículos científicos (en prensa).

4.3 Principales Hipótesis de partida.

En línea con los objetivos, las principales hipótesis de las que partimos se concretaron en cuestiones teóricas, cuestiones de forma, así como las hipótesis relativas al comportamiento de la muestra según sus roles o estatus. Estas son.

- I. El instrumento será fiable y consistente, los ítems medirán un mismo constructo y estarán correlacionados.
- II. El instrumento mostrará validez de contenido y encontraremos un grado de acuerdo aceptable entre expertos en términos de relevancia, validez y claridad de los ítems.
- III. El instrumento mostrará una estructura factorial de 7 dimensiones, acorde con el modelo teórico presentado.
- IV. Observaremos relaciones positivas entre las dimensiones del instrumento y el estatus profesional (asalariados, autónomos y desempleados) más activo y participativo de las personas en la estructura social.
- V. El instrumento mostrará validez convergente, se prevé que presente relación con alguna o con todas las funciones de la Escala de Funciones de la Identidad (Serafini & Adams, 2000).

4.4 Estudio 1. Validez de contenido.

El Estudio 1 se refiere a la validez de contenido, e incluye cuestiones relativas a la muestra de expertos, el cuestionario utilizado para evaluar los ítems que componen el instrumento y el procedimiento realizado para su administración. Incluye además resultados y discusión de este análisis.

4.4.1 Método

4.4.1.1 Muestra de expertos

El objetivo que nos proponíamos en este estudio, era analizar hasta qué punto, los elementos o ítems que componían el inventario podían representar adecuadamente el modelo teórico del que partimos. Lo que interesaba saber, por una parte era la relevancia de los ítems elegidos para explorar el dominio específico de contenido que estábamos investigando, es decir, si son relevantes para el uso que esperamos del cuestionario y si representaban bien cada uno de los 7 dominios o dimensiones que habíamos definido.

Una vez construido el instrumento original, y revisado en numerosas ocasiones por la doctoranda y directores se seleccionó una muestra de expertos, con personas que no formaban parte del estudio, ni estaban vinculados a la investigación. La selección de los 8 expertos y expertas se hizo sobre la base de sus perfiles profesionales, incluyendo roles de investigación (4), profesionales de la Orientación profesional y para la carrera (3) y un consultor-facilitador experto en aprendizaje adulto y transiciones (1).

4.4.1.2 Instrumento

Para conseguir los objetivos anteriores diseñamos un cuestionario ad hoc (Anexo 2), para recoger las valoraciones de los expertos en términos cuantitativos y cualitativos, explorando cuestiones relativas a:

- La importancia del ítem para el tema de investigación y objeto de estudio (*relevancia*).
- La relación entre el contenido del ítem y la dimensión que se deseaba explorar y medir (*validez*).

- El grado en que el ítem estaba redactado de forma clara y precisa, y facilitaba la comprensión de las personas encuestadas (*claridad*).

4.4.1.3 Procedimientos

Antes del lanzamiento del cuestionario a la muestra de expertos, se pensó en la manera de dar a conocer el objetivo de la investigación a cada uno de los expertos. A tal efecto se diseñó un procedimiento que tuviera en cuenta tanto el contenido y objetivos de la investigación, como la mejor forma de comunicarse con los expertos. Para facilitar el proceso de intercambio y recogida de información se contactó personalmente con cada uno (bien telefónicamente o de manera presencial) antes de enviarles por correo electrónico un resumen del proyecto de investigación junto con el cuestionario de evaluación de expertos. Todos los expertos enviaron los cuestionarios cumplimentados incluyendo información cuantitativa y cualitativa.

4.5 Estudio 2. Estudio de propiedades psicométricas

El Estudio 2 incluye información sobre la muestra con la que se ha llevado a cabo el estudio de validación del inventario y análisis posteriores, así como cuestiones relativas al procedimiento seguido para construir el inventario y el procedimiento realizado para su administración.

4.5.1 Método.

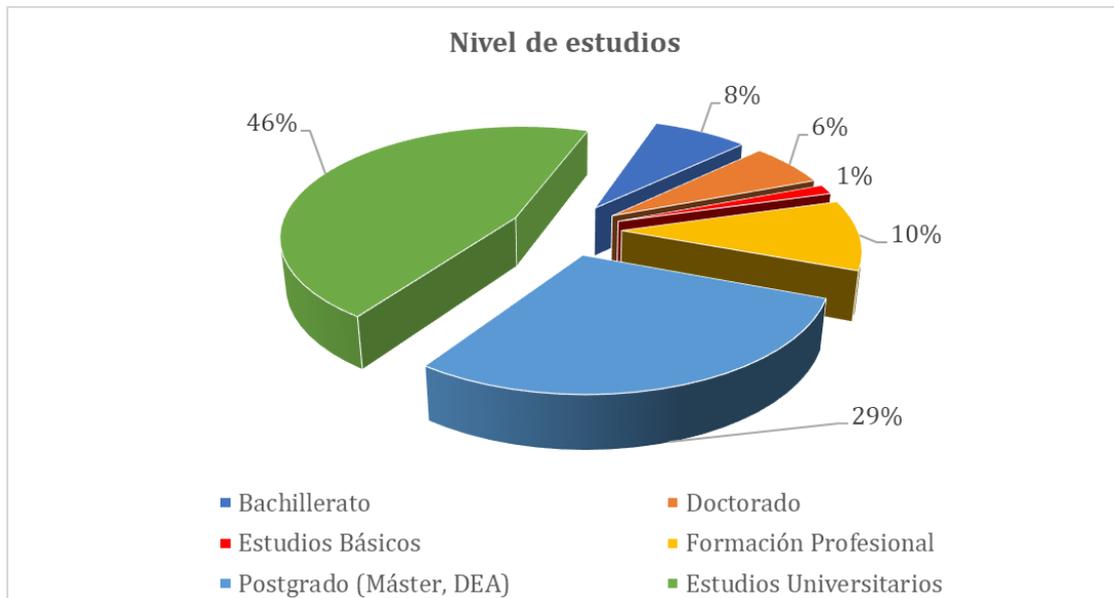
4.5.1.1 Muestra de adultos

Una de las principales características que distingue a las herramientas con propiedades contrastadas de otro tipo de técnicas menos precisas o sin apoyo empírico es el hecho de haber sido probadas y depuradas teniendo en cuenta lo observado en una muestra de individuos. Entre las pautas que se suelen recomendar para este tipo de estudios, se podría decir que conviene considerar dos tipos de criterios: uno cuantitativo y otro cualitativo.

En lo cuantitativo, la muestra debe ser lo suficientemente numerosa para que los resultados sean estables y no sufran grandes variaciones. Los participantes del estudio provenían de dos contextos diferentes: a) en mayor proporción (231) procedentes de una empresa de consultoría/formación, con una estrategia de negocio B2C (Business to Consumer), cuyos clientes son principalmente personas adultas que han seguido algún curso o formación de desarrollo o mejora profesional/personal; y b) en menor proporción (135) miembros de la comunidad académica, principalmente estudiantes de Grado de Educación Social de la UNED, de las asignaturas de Prácticas Profesionales y de Asesoramiento y Consulta. En lo cualitativo, la muestra debía ser equilibrada y suficientemente representativa de la población a la que el instrumento va dirigido. El cumplimiento de ambos criterios siempre es una cuestión de grado y, en este sentido podemos decir que la muestra de estudio de IDeCaA satisface razonablemente ambas condiciones, en tanto que:

- Contamos con una muestra de 366 adultos (63,1% de mujeres; 36,9% de hombres) con edades comprendidas entre los 23 y los 84 años (Media = 44,28; Dt = 10,09).
- Buena parte de los evaluados tiene una formación superior, aunque también está representado otro nivel de estudios como el Bachillerato o la Formación profesional (figura 9).
- En cuanto a la actividad profesional, la mayoría de la muestra estuvo empleada en el momento de la evaluación, bien sea por cuenta propia (20,5%) o ajena (57,1%). El resto estaba en situación de desempleo (15,3%), en retiro profesional (3%) o desempeñando otro tipo de actividades (4,1%).
- La mayoría de la muestra es de nacionalidad española (89,9%), aunque también incluye, entre otras nacionalidades, la argentina, la colombiana, la mexicana o la peruana.

Figura 9. Nivel de estudios de la muestra.



Hemos realizado un muestreo no probabilístico o no aleatorio de acuerdo a criterios de facilidad de acceso y disponibilidad de las personas (incidental o por accesibilidad), coincidiendo los tiempos de lanzamiento y cierre, teniendo que en cuenta que ambas muestras incluyen adultos con una edad variable, cuestión de interés para el estudio, y diferentes status profesionales.

A la vista de las características generales de los adultos que han realizado la prueba parece razonable asumir que se cumplen satisfactoriamente los criterios que determinan que la muestra es adecuada para el desarrollo de una herramienta de estas características. No obstante, conviene resaltar dos cuestiones: por un lado existe un mayor porcentaje de mujeres que de varones, (2 de cada 3 adultos son mujeres, aproximadamente), lo que obligó a estudiar si existían o no diferencias en las puntuaciones debido a este factor. En segundo lugar, un 46% de la muestra tiene un nivel de estudios universitarios, y un 8% estudios de postgrado. Esto debe ser considerado a la hora de utilizar la herramienta con personas que tengan un menor nivel educativo.

4.5.1.2 Instrumento

La elaboración del cuestionario fue un proceso largo, resultado tanto de la práctica como de la investigación teórica. Como hemos señalado al inicio de esta investigación, nuestro DEA ha sido un punto de partida para seguir investigando los procesos de aprendizaje y desarrollo adulto. Por otra parte, los problemas derivados de la práctica, así como la investigación teórica realizada, han sido referentes claros para la creación de un primer cuestionario que recogiera los matices de aquello que queríamos explorar y medir. El cuestionario inicial se formuló en un banco inicial de 73 ítems agrupados en siete dimensiones correspondientes al modelo teórico previamente descrito (Anexo 2)

Una vez cerrado el proceso, y analizadas las valoraciones de los 8 expertos se realizaron los cambios necesarios para depurar el cuestionario, y aumentar el número de ítems a 88 (Anexo 3).

4.5.1.3 Procedimientos

Antes del lanzamiento del inventario a la muestra de adultos, y con el cuestionario depurado, se realizó una prueba piloto a 25 docentes de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH) que sirvió para comprobar el procedimiento y recoger las percepciones de este colectivo. En términos generales se observó una buena comprensión de los ítems. Observamos en sus comentarios que se precisaba cierta reflexión e introspección sobre uno mismo para responder a los ítems: “Me parece que todos los ítems se entienden con facilidad. Otra cosa es que la respuesta sea fácil o la tengamos clara...” lo cual, en principio, reforzaba el carácter exploratorio del inventario y la reflexividad necesaria para pensar acerca uno mismo en el contexto sociolaboral.

El envío definitivo del cuestionario a la muestra de adultos se realizó a través de correo electrónico, por medio de un formulario diseñado a tal efecto. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma online, a través de la aplicación *Google Forms*. La participación fue voluntaria, y se aseguró en todos los casos que los datos recogidos serían confidenciales y utilizados sólo para los propósitos de la investigación. Este procedimiento está en línea con los estándares internacionales de evaluación psicológica (APA, AERA, NCME, 2014). El estudio empírico y los resultados se refieren a continuación.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Índice del capítulo

5.1. Validez.

5.1.1. Validez de contenido

5.1.2. Validez factorial

5.2.2. Validez convergente

5.2. Fiabilidad

5.3. Análisis de distribución de puntuaciones

5.3.1. Aplicabilidad del cuestionario y su interpretación

5.3.2. Análisis de la varianza

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

RESUMEN

Objetivos: Operacionalizar un nuevo constructo a partir de un instrumento de medida (de 7 dimensiones o facetas) que representa la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, especificando las acciones, operaciones y principales exigencias técnicas y estadísticas apropiadas para el análisis de los datos y la prueba de las hipótesis planteadas. Estudiar las propiedades psicométricas más relevantes del cuestionario original y obtener distintos tipos de evidencias, de validez de contenido, factorial y convergente; y relativas a la fiabilidad y análisis multivariante de la varianza.

Enfoque, resultados: Las hipótesis derivadas de la fundamentación teórica y relativas a los Estudios 1 y 2 se han contrastado a través del diseño, validación y utilización de un instrumento que representa el constructo, llevando a cabo el estudio de propiedades psicométricas mediante análisis estadístico de los resultados. Hemos depurado un cuestionario (IDeCaA) y dado muestras de **validez de contenido** a partir de la revisión crítica de un grupo de expertos; hemos estudiado la **validez factorial** poniendo a prueba la estructura factorial inicial (7 factores) llegando a una solución de cinco factores que explican el 39,49% de la varianza; y hemos aportado evidencias de **validez convergente** sobre la relación del IDeCaA con la Escala de 5 Funciones de Identidad (FIS) de Adams y Marshall (1996), mostrando que estas 5 funciones explican el 28% de la varianza de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. En cuanto a los estudios de **fiabilidad como consistencia interna**, hemos obtenido resultados satisfactorios, superando el valor de alfa de Cronbach de 0,80 en cuatro de las dimensiones del IDeCA. Respecto al análisis correlacional, la hipótesis inicial establecía relaciones positivas entre las dimensiones del instrumento y el estatus profesional más activo y participativo de la persona en la estructura social. Sin embargo los resultados muestran que quienes representan un modelo de empleo tradicional (asalariados), buscan y priorizan la seguridad frente al desarrollo, muestran los valores más bajos en compromiso con el desarrollo, y presentan menor determinación y autoconfianza.

Implicaciones de la investigación, la teoría o la práctica: La definición operacional establece un puente entre los conceptos o construcciones hipotéticas (modelo teórico) y las observaciones y comportamientos observados a partir de los datos recogidos y análisis realizados. El examen y discusión de los resultados nos permite el contraste de las hipótesis, estableciendo nuevas relaciones con la teoría.

Originalidad/valor: Se aporta un estudio original y relativo a un nuevo constructo, con similitudes y también con diferencias respecto a la identidad. Por otra parte y con los estudios realizados se dispone de un nuevo instrumento para la investigación y la intervención orientadora/educativa con personas y grupos.

Palabras clave: Validez de contenido, factorial, convergente, escala de funciones de la identidad (FIS), análisis de varianza, estatus profesional, autónomos, asalariados, desempleados.

Carácter de la investigación: empírico.

5.1 Validez

La validez es probablemente el aspecto más importante y fundamental en la construcción de un instrumento (American Educational Research Association et al., 2014; Sireci y Padilla, 2014). Mientras la fiabilidad sería esencialmente una cuestión empírica, la validez incluye más elementos teóricos para explicar si un instrumento mide lo que dice medir. La validación persigue la explicación (Argibay, 2006). Se refiere básicamente al conjunto congruente de evidencias (pruebas y estudios) que avalan empíricamente la interpretación de las puntuaciones de un instrumento de evaluación psicopedagógica. Es importante hacer notar que no se trata de un concepto categórico ligado al instrumento en sí mismo, -si “es” o “no es” válido, sino que se refiere a diferentes líneas de interpretación y a las evidencias que las sustentan.

En este estudio, se han realizado varios análisis que tratan de aportar evidencias de validez sobre el uso y la interpretación de las puntuaciones. Los principales hallazgos de estos estudios se resumen en los apartados siguientes.

5.1.1 Validez de contenido

El lanzamiento y el análisis posterior del juicio experto fueron experiencias de enorme interés para la investigación, no solo por la participación de todos los encuestados, sino por la calidad y utilidad de las valoraciones referidas. El contenido de detalle de este análisis se ha recogido en los Anexos 4a y 4b. Como resultado de esta evaluación de expertos, se pudieron tomar decisiones acerca de:

- **La mejor comprensión de los ítems:** se optó por ejemplo, por el genérico "desarrollo profesional" en lugar de utilizar el término "carrera", dada la diversidad de significados de este concepto para cada individuo. Se utilizó el presente continuo, por ejemplo: “dejo de lado mis preferencias profesionales...” en lugar de “he dejado de lado mis preferencias”
- **La eliminación de indicadores de frecuencia** dentro de la formulación de cada ítem como “suelo” o “habitualmente”, eliminando este tipo de formulación que queda reflejada en la escala.

- **La elección de una escala** de 6 puntos de respuesta para todos los ítems, donde: 1 = NADA: NO me identifico en absoluto con la afirmación y 6 = TOTALMENTE: Me identifico plenamente con la afirmación, en lugar de una de 5, como planteamos inicialmente. a pesar de que la escala de 5 está ampliamente extendida, se recomendó un rango ordinal mayor en los reactivos para facilitar la validación del instrumento.
- La **reformulación** de algunos ítems, para favorecer la univocidad de significados y la sencillez, la **eliminación** de algunos y la **inclusión** de otros nuevos. Después de esta primera evaluación, se realizó un trabajo minucioso de **depuración**, ampliándose los ítems de **73 a 88** (Anexo 3).
- La **identificación e inclusión de datos personales** y demográficos de interés para la investigación.

En conjunto, las respuestas de los expertos avalaron claramente la validez de contenido del cuestionario, con valoraciones promedio de 4.5 sobre 5 para las tres categorías de relevancia, validez y claridad de los ítems.

5.1.2 Validez factorial.

Como muchos otros constructos, la Identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, no es algo observable directamente, sino que constituye lo que denominamos un constructo, referido a una teoría o hipótesis de investigación. Al no poder ser observado directamente, estos constructos son operativizados, siendo los instrumentos de medida una forma de hacerlo. La validez de constructo, trata de probar que las conductas que registra el instrumento pueden ser indicadores válidos del constructo al cual se refiere (Arjibay, 2006) y se utiliza para establecer la red de interrelaciones existentes entre los elementos teóricos y observables que constituyen el constructo (Urbina, 2007). Sin embargo, tal y como explica este autor, esto es una cuestión aproximativa, es decir que solo podemos aproximarnos a ese objetivo, pues de lo contrario estaríamos dando por supuesto que un término conceptual o constructo se corresponde exactamente con un término empírico: “solo podemos aportar una serie de evidencias...que apunten en ese sentido”. El análisis factorial es un tipo de evidencia y análisis que nos permite concluir sobre la estructura o conjunto de factores que componen un constructo que se pretende evaluar, por ello la validez factorial o estructural es uno de los indicadores habitualmente considerados como indicador de validez de constructo.

Análisis factorial exploratorio.

Los análisis referidos a la validez factorial estudian las interconexiones de un conjunto de datos con objeto de establecer agrupaciones de ítems en factores o dimensiones distintivas coherentes con la teoría. Teniendo como punto de partida un conjunto de ítems agrupados en factores, dimensiones o facetas y con objeto de ganar en capacidad explicativa, el análisis factorial exploratorio busca asegurar que las dimensiones o factores no sean una abstracción en la mente del investigador. La finalidad de esta técnica, por tanto es explorar el conjunto de datos para extraer un número menor de factores que permita explicar parte del 100% de su contenido.

En este caso y con objeto de estudiar la estructura factorial del cuestionario, se realiza un análisis factorial exploratorio clásico, con rotación oblicua del tipo Promax, dado que cabía esperar correlaciones interfactoriales por las relaciones teóricas entre las distintas facetas, siguiendo las recomendaciones de Kline (1994). De acuerdo con el Cattell's Scree Test, la mejor solución factorial parecía ser una solución de cinco factores, en lugar de los siete factores teóricamente hipotetizados desde el dominio muestral especificado (esto es, las 7 dimensiones de partida para la identidad de carrera). El análisis paralelo de Horn (1965) confirmó que la solución de cinco factores era la mejor (véase la Tabla 8). Los cinco factores explicaron el 39,49% de la varianza.

Tabla 7. Matriz de patrones de factores para IDeCaA

Ítems	F1	F2	F3	F4	F
Ítem 18	0.73				
Ítem 02	0.70				
Ítem 03	0.69				
Ítem 60	0.64	0.33			
Ítem 04	0.62				
Ítem 64	0.61				
Ítem 16	0.61				
Ítem 09	0.60	0.25			
Ítem 24	0.57	0.27	0.4		
Ítem 15	0.56				
Ítem 01	0.54	-		-	
Ítem 07	0.54			0.2	
Ítem 12	0.52	0.23			
Ítem 48	0.51				
Ítem 35	0.50				
Ítem 49	0.49	-	0.2		
Ítem 10	0.47		-		
Ítem 33	0.45				
Ítem 32	0.45	0.24		0.2	
Ítem 30	0.45				0
Ítem 11	0.45				
Ítem 87	0.43			0.3	
Ítem 70	0.37				0
Ítem 47	0.37			-	0
Ítem 78	0.36			0.2	0

Ítem 88	0.35	0.23	-		0
Ítem 22	0.31	0.22	-	0.2	
Ítem 23	0.30	-			
Ítem 56	0.29				0
Ítem 69	0.26				0
Ítem 68	0.25				
Ítem 40		0.77			
Ítem 46		0.70			
Ítem 66		0.66			
Ítem 25	0.20	0.65			
Ítem 37	-0.23	0.63			
Ítem 81		0.63			
Ítem 34		0.63			
Ítem 59	0.22	0.63			
Ítem 76		0.54			
Ítem 38	-0.26	0.53			
Ítem 43		0.52	0.2		
Ítem 58	0.23	0.52			
Ítem 45		0.52	0.2		
Ítem 57	-0.27	0.52			
Ítem 26		0.46			
Ítem 51		0.45			
Ítem 17	0.29	0.45			
Ítem 44	0.20	-	0.2	0.2	
Ítem 72		0.43			
Ítem 73		0.42			
Ítem 50	0.26	-		0.3	
Ítem 83	-0.20	0.37	0.3		

Ítem 13		0.36	0.2		
Ítem 39		-			0
Ítem 21	0.31	-	0.2	0.2	
Ítem 71	-0.27	0.29	0.2		
Ítem 65			0.6		
Ítem 52			0.6	-	
Ítem 74			0.6	-	
Ítem 55			0.5		
Ítem 29			0.5		
Ítem 28	0.22		0.5		
Ítem 63		0.34	0.4		
Ítem 31			0.3		
Ítem 20	0.31	0.23	0.3		-0.22
Ítem 84	0.32	0.25	-		
Ítem 06	0.27		0.3		
Ítem 05			-		
Ítem 77				0.7	
Ítem 08				0.6	
Ítem 54				0.5	0
Ítem 67				0.5	
Ítem 42	-0.20	0.39		0.5	
Ítem 85				0.5	
Ítem 27	0.28			0.4	
Ítem 19		0.22	0.2	0.3	
Ítem 36				0.3	
Ítem 41	0.22			0.3	
Ítem 14					
Ítem 80					0

Ítem 79					0
Ítem 82					0
Ítem 75					0
Ítem 53					0
Ítem 62					0
Ítem 61					0
Ítem 86				0.2	0
% Var.	22.55	7.31	3.8	3.2	2
% Var. Ac.					3
KMO	0.908				
Bartlett's	gl =382	Sig. = 0.00			

Nota. Las ponderaciones de los factores <.20 se omitieron y las de >.30 están en negrita. F1: Factor de gestión de la carrera; F2: Factor de determinación y autoconfianza; F3: Factor de equilibrio desarrollo estabilidad; F4: Factor de compromiso con el autodesarrollo; F5: Factor de conciencia reflexiva; KMO: Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin.

Esta estructura penta factorial fue adoptada como buena, lo que supuso que mediante estas cinco dimensiones, se consiguiera explicar un porcentaje elevado de la varianza de los ítems (39,49%) esto es, de su contenido común.

Comprobaciones adicionales usando los métodos de mínimos cuadrados sin ponderar (ULS) para la extracción; y Promin para la rotación oblicua, nos ofrecieron evidencias de que la estructura de cinco dimensiones es la que mayor poder explicativo presenta de acuerdo a la evidencia empírica.

El patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de 5 dimensiones (IDeCaA) supone una buena aproximación al estudio de la estructura interna del cuestionario y de los conceptos evaluados en él. Mediante un análisis detenido de las relaciones entre las dimensiones se puede conocer el tipo de puntuaciones que cabría esperar a partir de lo observado en las demás y profundizar en la comprensión de las dimensiones que se evalúan.

El patrón de correlaciones entre las dimensiones revela algunas cuestiones interesantes de cara a la interpretación (ver Tabla 9). Por ejemplo, el papel central de la *Dirección de la Carrera* lo que supone una posible línea de interpretación de esta dimensión como facilitadora de las demás, y el papel de las emociones (*Determinación y Autoconfianza*), como aspecto regulador. La relación entre las dimensiones *Dirección de la Carrera* y *Compromiso con el Desarrollo* podría suponer una realimentación reforzadora: el compromiso con el desarrollo se fortalece, al disponer de una dirección “hacia donde ir”; al mismo tiempo, para construir un sentido de dirección, necesitamos cierto compromiso con el desarrollo. Otra cuestión de interés apunta hacia la relación entre la dimensión *Equilibrio desarrollo-estabilidad* y la dimensión *Determinación y Autoconfianza*. Podríamos decir que una mayor orientación hacia el desarrollo, estaría relacionada con una mayor determinación y autoconfianza. Por el contrario, sentimientos de falta de confianza, podrían favorecer una orientación hacia la estabilidad, entendida como seguridad. Esto podría coincidir con la fundamentación teórica: la percepción de incertidumbre y falta de seguridad laboral de los trabajadores podría desincentivar el desarrollo: trabajadores inseguros buscarán la estabilidad en un contexto que no la favorece.

El análisis factorial realizado, nos ha permitido ofrecer una serie de evidencias para establecer una cierta correspondencia entre términos conceptuales y empíricos. Esta cuestión nos permitió avanzar hacia nuevas hipótesis de investigación, que sintetizamos en la conceptualización del IDeCaA.

A partir esta nueva estructura, reformulamos el marco teórico acorde a los resultados empíricos, aplicando, por tanto, el método hipotético-deductivo en primer lugar, y el hipotético-inductivo en segundo lugar.

Figura 10. Modelo heurístico (rotado) de 5 dimensiones.

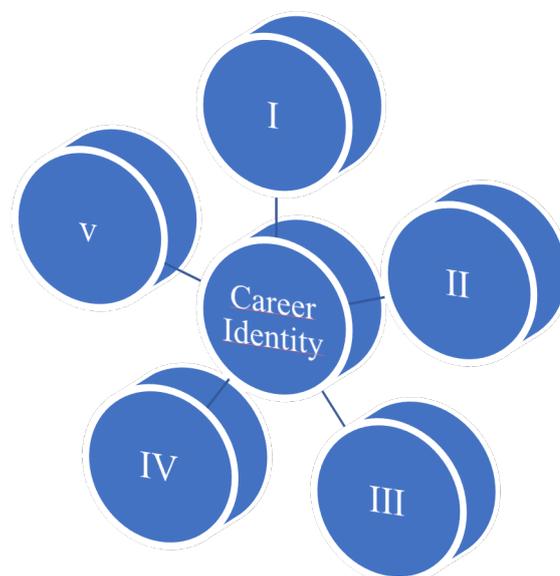


Tabla 8. Nuevo modelo del dominio IDeCaA.

DIMENSIONES	DEFINICIONES	APRENDIZAJE/ESTRATEGIAS	Ejemplos de ítems
Desarrollo - Estabilidad (9 ítems) ESE	Explora las prioridades y preferencias de la persona hacia el desarrollo (entendido como orientación hacia la expresión de sus aspiraciones e intereses profesionales); y la estabilidad, como orientación hacia la seguridad y estabilidad laboral. Interesa saber si existe un equilibrio útil o adecuado en relación con la situación de la persona en un momento actual o de transición profesional.	Buscar un equilibrio dinámico entre las necesidades de seguridad y las de desarrollo en función de las demandas internas y externas. Este equilibrio será diferente para cada persona en diferentes momentos de su carrera. Se tratará de atender las necesidades de la persona, cuidando el corto plazo (para satisfacer las necesidades relacionadas con la seguridad), sin perder de vista el desarrollo a medio y largo plazo.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi necesidad de seguridad laboral limita mi desarrollo profesional. • Priorizo la estabilidad laboral sobre el desarrollo y el aprendizaje. • Dejo de lado mis preferencias profesionales para adaptarme mejor a mi entorno.
Dirección de la carrera (9 ítems) DIR	Explora la disposición de la persona para crear un sentido de "hacia dónde ir" o un sentido de autodirección que conecte la experiencia pasada con objetivos significativos a futuro, como expresión de las propias aspiraciones o intereses.	Aprender a crear un sentido de dirección (conectando intereses, cualidades y expectativas personales con las oportunidades del entorno). Crear puentes necesarios entre la situación actual y una situación deseable y realista.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando pienso en mi futuro, tengo una idea de hacia dónde quiero ir. • Mis elecciones profesionales son coherentes con lo que quiero llegar a ser. • La idea de lo que quiero llegar a ser me ayuda a progresar.
Compromiso con el desarrollo (15 ítems) COD	Explora la motivación de la persona para mantener intereses y compromisos activos con el desarrollo en función de las oportunidades, preocupaciones, retos, proyectos o metas.	Aprender a gestionar la propia motivación y crear compromisos útiles para el propio desarrollo a lo largo del tiempo. Aprender a crear oportunidades de desarrollo que conecten con la propia vida (más allá del compromiso con un rol, trabajo, profesión, organización).	<ul style="list-style-type: none"> • Me siento motivado para crear nuevas posibilidades de desarrollo profesional. • Estoy comprometido con la búsqueda de nuevos objetivos profesionales • Mis retos profesionales actuales me estimulan a aprender.
Conciencia reflexiva (6 ítems) CON	Explora la disposición para el pensamiento reflexivo que permite a la persona poner en perspectiva sus propios marcos de referencia, mejorando así su comprensión de sí misma y del entorno en el que participa.	Aprender a practicar un tipo de reflexividad que facilite una mejor comprensión de los cambios relacionados con sí mismo en un entorno en constante cambio y transformación.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiono mis propios criterios y mi forma de "ver" las cosas. • Reflexiono críticamente sobre los valores transmitidos por mi propia cultura. • Soy consciente de los cambios en mi forma de entenderme a mí mismo.
Determinación y autoconfianza (12 ítems) DEA	Explora la presencia o ausencia de sentimientos de miedo, indecisión, confusión o falta de confianza a menudo presentes en las transiciones profesionales.	Aprender a identificar los sentimientos que acompañan a las transiciones en curso y, por tanto, la capacidad de gestionarlos para avanzar con confianza y determinación.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi falta de confianza limita mi desarrollo profesional. • Me siento ansioso por explorar nuevas opciones profesionales. • La sensación de miedo ante nuevas situaciones frena mi desarrollo profesional.

Nota: La nueva estructura factorial (IDeCaA) de 5 dimensiones mantiene un vínculo similar con estrategias y aprendizajes que faciliten: a) algún tipo de equilibrio entre una orientación hacia la seguridad y hacia el desarrollo; b) un sentido de dirección en situaciones de inestabilidad y cambio; c) nuevos compromisos con el desarrollo; d) un pensamiento reflexivo sobre uno mismo y su entorno; e) una adecuada confianza en sí mismo a pesar de las dificultades.

5.1.3 Validez convergente.

Evidencias con relación a una escala de funciones de la identidad (FIS)

En este apartado se presentan datos sobre la relación del IDeCaA con la Escala de Funciones de Identidad o FIS (Serafini & Adams, 2002) diseñada para evaluar 5 funciones de identidad propuestas por Adams y Marshall (1996). El FIS mide lo que le proporciona a una persona tener un sentido del yo bien construido, representado en estas 5 funciones de la identidad. Estas funciones están teóricamente alineadas con la noción de Erikson de una "identidad óptima" (Erikson, 1968, p. 165).

Con esta finalidad utilizamos la versión de 15 ítems desarrollada por Serafini et al. (2006). Esta versión se compone de las siguientes subescalas basadas en 3 ítems cada una que proporcionan: *estructura* (p. ej. "Estoy seguro de que me conozco"); *armonía* (p. ej. "Los valores y creencias encajan con la persona que soy"); *orientación a objetivos* (p. ej. "He construido mis propios objetivos personales para mí"); *orientación al futuro* (p. ej. "Tengo claro quién seré en el futuro"); y *control personal* (p. ej. "Las decisiones que tomo sobre cómo comportarme y actuar se basan en mis elecciones personales").

Según Serafini et al. (2006), el marco teórico de las funciones de la identidad trata de describir cómo la identidad sirve para proporcionar a los individuos una autocomprensión o medida de seguridad y comprensión de *quien soy yo*, con la que entender la información relevante para uno mismo; un sentido de *armonía*, consistencia o coherencia entre los valores, creencias y compromisos elegidos; una *orientación hacia objetivos* y motivación para conseguirlos; una *orientación hacia el futuro* donde los individuos tienen una idea positiva y clara de hacia dónde ir; y un sentido de *control personal*, libre albedrío o agencia que permite la autorregulación activa en el proceso de establecer y alcanzar objetivos, avanzar hacia planes futuros y procesar experiencias de forma que sean relevantes para uno mismo.

Tabla 9. Matriz de fiabilidad y correlación de las variables.

	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 IDeCaA global	0.96	-										
2 IDeCaA Factor 1	0.83	0.53**	-									
3 IDeCaA Factor 2	0.87	0.04	-0.61**	-								
4 IDeCaA Factor 3	0.84	0.43**	-0.23**	0.48**	-							
5 IDeCaA Factor 4	0.88	0.59**	0.64**	-0.52**	-0.28**	-						
6 IDeCaA Factor 5	0.68	0.72**	0.42**	-0.28**	0.03	0.53**	-					
7 FIS structure	0.71	0.36**	0.59**	-0.52**	-0.12*	0.48**	0.42**	-				
8 FIS harmony	0.81	0.40**	0.58**	-0.44**	-0.11*	0.40**	0.51**	0.64**	-			
9 FIS goal	0.76	0.52**	0.68**	-0.46**	-0.05	0.55**	0.47**	0.55**	0.62**	-		
10 FIS future	0.63	0.36**	0.70**	-0.55**	-0.20**	0.52**	0.37**	0.62**	0.54**	0.67**	-	
11 FIS per control	0.70	0.40**	0.63**	-0.57**	-0.24**	0.60**	0.51**	0.64**	0.62**	0.63**	0.62**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Factor 1: Dirección de la Carrera; Factor 2: Determinación y autoconfianza (invertido); Factor 3: Desarrollo estabilidad (invertido); Factor 4: Compromiso con el Desarrollo; Factor 5: Conciencia reflexiva; FIS: Funciones de la escala de identidad.

Regresión Múltiple

Para explorar hasta qué punto se puede predecir la identidad profesional a partir de la combinación de las cinco funciones de identidad como predictores (Serafini et al., 2006), realizamos una regresión múltiple con la puntuación global de la identidad profesional como variable criterio. Esta regresión múltiple mostró que las cinco funciones de identidad explicaban aproximadamente el 28% de la varianza de la identidad de carrera (véase la Tabla 10). Sin embargo, el único predictor significativo fue la subescala de orientación a objetivos (FIS goal). No se observaron problemas de multicolinealidad, ya que los valores de tolerancia fueron $> 0,20$ y el VIF $< 4,00$.

Tabla 10. Regresión lineal múltiple de las subdimensiones de FIS (predictores) sobre la IDeCaA global (variable criterio).

IDeCaA global score		
FIS subscales	F(5,360)=28,885 ^{***} , R ² adj=.276	
	Beta	t
FIS structure	0.057	0.857
FIS harmony	0.086	1.318
FIS goal	0.419	6.175 ^{**}
FIS future	-0.049	-0.733
FIS per control	0.076	1.135

p < .05, *p < .001. FIS: Funciones de la escala de la identidad.*

5.2 Fiabilidad

La fiabilidad hace referencia a que algo sea confiable. Se refiere a la precisión de los resultados derivados del uso de cualquier instrumento de medida. Sugiere que nos podemos “fiar” de los resultados, indicando el grado en el que la medida está libre de error. En la actualidad se considera más acertado hablar de fiabilidad de las puntuaciones del test que de fiabilidad del test o instrumento (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011). Esta distinción pone el acento en el uso que se hace de las puntuaciones, lo que implica que puedan ser más o menos fiables con una muestra determinada o para una finalidad concreta, y no serlo para otra circunstancia u objetivo. La fiabilidad, por tanto, no sería un concepto inherente al test o instrumento, sino que está íntimamente ligada al uso que se haga de él.

Al hablar de fiabilidad del cuestionario nos referimos a la consistencia interna referida a que las diferentes partes que componen el instrumento correlacionen entre sí o sean manifestaciones de un mismo atributo. Por ejemplo, en el FB 360° de Tea Ediciones²⁰, los ítems “Muestra interés y sensibilidad por entender a las personas” y “Tiene una percepción realista de

²⁰ Mamolar P., Bustillo, C., Arribas D., Minguijón J. (2007). Feedback 360° Manual. Tea Ediciones.

sus éxitos y sus fracasos”, remiten, junto con otros, a las dimensiones *Empatía* y *Autoconocimiento*, y en consecuencia, se esperaría que las respuestas ofrecidas por los sujetos en esas cuestiones estuvieran relacionadas. Al hablar de fiabilidad del instrumento, exponemos que los reactivos que componen el instrumento son distintas formas de explorar un mismo atributo.

Existen diferentes métodos y técnicas para estimar la fiabilidad, cada uno de los cuales aporta un tipo de información diferente. La elección de un método u otro viene determinada por las posibles circunstancias que el investigador prevea que pueden hacer disminuir la precisión (y por tanto aumentar el error), como por ejemplo cuestiones temporales (estabilidad temporal), de contenido de los ítems (consistencia interna) o procedentes de los evaluadores (fiabilidad entre jueces).

Independientemente de la fuente de error, lo importante en el estudio de la fiabilidad es que el profesional/orientador de carrera tenga la certeza de que las puntuaciones obtenidas a partir del cuestionario son consistentes si la prueba se repitiera; que está midiendo con precisión determinado atributo; y que conozca el grado de precisión con el que está evaluando y tomando decisiones relacionadas con las personas y sus situaciones sociolaborales.

El método más extendido y utilizado para el análisis de la fiabilidad se refiere a la congruencia o la consistencia interna, es decir, al grado en el que diferentes partes del instrumento miden de modo consistente el mismo concepto. Este enfoque permite obtener un valor para la fiabilidad a partir de una única aplicación del instrumento, lo que explica su éxito y supone una clara ventaja respecto de otros procedimientos. Dentro de esta metodología, una de las posibilidades para el estudio de la consistencia interna se basa en el coeficiente alfa de Cronbach, siendo sin lugar a dudas el más usado en las ciencias sociales (Zumbo y Rupp, 2004). Este coeficiente tiene la ventaja de estar acotado entre 0 y 1, de modo que cuanto más cerca del 1 se sitúe su valor mayor precisión o fiabilidad alcanzada.

En un banco de 88 ítems, obtenidos después de los análisis de validez de contenido y agrupados para abarcar las siete dimensiones del modelo teórico descrito se han calculado los coeficientes alfa de Cronbach, a partir de los datos de la muestra de adultos. En cuatro de las siete dimensiones se supera el valor de 0,80, un valor que suele servir de referencia por diversos autores (George & Mallery, 2003; Gliem & Gliem, 2003). En la dimensión Conciencia Reflexiva, los resultados son más modestos (0,68). Destacamos que el valor del coeficiente se ve afectado por el número de ítems. En cuanto a cuál debe ser el valor mínimo no hay un criterio uniforme. El

punto de corte para el alfa de Cronbach se considera generalmente en 0.70 para nuevos instrumentos, por lo que los resultados hallados pueden ser considerados satisfactorios.

Además y para verificar estos datos, el Omega total de MacDonald confirmó la muy buena consistencia interna de la tentativa puntuación global de IDeCaA ($\omega=.96$).

Fiabilidad y validez tienen cierta relación. La fiabilidad de las puntuaciones puede considerarse una primera evidencia de que se ha obtenido una medida digna de confianza y contribuye de forma indirecta a demostrar la validez de las puntuaciones del cuestionario (Urbina, 2007). Si un instrumento es poco confiable o impreciso difícilmente puede medir con validez o que quiere medir.

5.3 Análisis de diferencia de medias

Este estudio consistió en un análisis correlacional, utilizando los cinco factores medidos por IDeCaA como variables dependientes, y la edad y la situación profesional como variables independientes. Se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) en el que las variables dependientes fueron las cinco medidas de la Escala de Identidad Profesional; (Equilibrio Desarrollo Estabilidad (ESE); Dirección de la Carrera (DIR), Compromiso con el Desarrollo (COD), Conciencia Reflexiva (CON) y Determinación y Confianza (DEA); y los factores fijos fueron la edad (a: menos de 39 años; b: entre 40 y 49 años y c: entre 50 y 65 años) y el estatus profesional (asalariados, autónomos y desempleados). Para verificar las diferencias de grupo post hoc, se utilizaron los métodos de Scheffé y de la mínima diferencia significativa (LSD). Los estadísticos utilizados para medir el efecto fueron la traza de Pillai (F) y 2, que miden el tamaño del efecto, donde $2 p < 0,06$ era pequeño, $2 p > 0,06$ a $0,14$ era medio y $2 p > 0,14$ era alto (Field, 2013). Todos los análisis estadísticos se realizaron con SPSS 25.

La hipótesis inicial establecía relaciones positivas en las 5 dimensiones del inventario y el estatus más activo y participativo en la estructura sociolaboral. Cabía esperar que los trabajadores asalariados y autónomos tuvieran puntuaciones más altas para dirigir su carrera (DIR), establecer compromisos con su desarrollo (COD) y también más determinación y confianza (DEA). Especialmente los trabajadores con una posición "segura" podrían tener menos temor, sensación de vacío o indecisión sobre su carrera, y por tanto más confianza en sí mismos

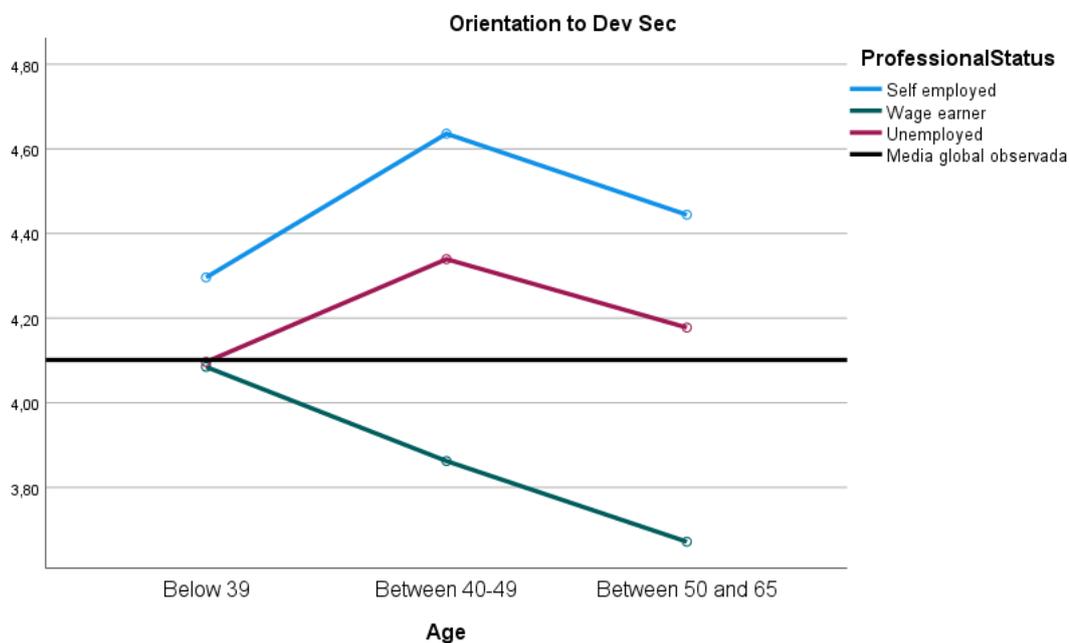
que los otros grupos. Por otro lado, y en la dimensión desarrollo-seguridad, en este grupo cabía esperar puntuaciones medias y más equilibradas entre el desarrollo y la estabilidad. En el grupo de trabajadores desempleados, era de esperar que se confirmaran los resultados más bajos en todas las dimensiones, especialmente a partir de cierta edad (40-49 años). En cuanto a la conciencia reflexiva, la edad podría desempeñar un papel importante, siendo mayor en el grupo más joven y estabilizándose en valores altos con el aumento de la edad.

El estudio de los efectos simples entre grupos respecto a la edad confirmó efectos significativos en la variable Conciencia Reflexiva ($F(3, 290) = 3,31, p = 0,038, \eta^2 = 0,023$), siendo el grupo más joven el que puntuó estadísticamente más alto que el de mayor edad (diferencia de medias: 0,23, $p = 0,015$); y Autoconfianza y Determinación ($F(3, 290) = 4,47, p = 0,012, \eta^2 = 0,31$). En este último caso el análisis post hoc mostró diferencias entre los dos grupos de mayor edad (40-49 y 50-65) respecto al más joven (diferencia media: -0,36, $p = 0,005$) y (diferencia media: -0,34, $p = 0,01$) respectivamente.

En cuanto al estatus profesional, tres variables mostraron efectos simples: Equilibrio Desarrollo y Seguridad (ESE) ($F(3, 290) = 11,1, p = 0,000, \eta^2 = 0,073$); Compromiso con el Desarrollo (COD) ($F(3, 290) = 6,73, p = 0,001, \eta^2 = 0,045$) y Autoconfianza y Determinación (DEA) ($F(3, 290) = 4,00, p = 0,019, \eta^2 = 0,027$). El análisis post hoc mostró mayores diferencias en los autónomos en comparación con los trabajadores asalariados en lo que respecta a Equilibrio Desarrollo y Seguridad (ESE) (diferencia media: 0,60, $p = 0,000$) y Compromiso con el Desarrollo (COD) (diferencia media: 0,40, $p = 0,000$) y mayores resultados en los autónomos en comparación con los trabajadores asalariados (diferencia media: 0,49, $p = 0,000$) y los desempleados (diferencia media: 0,45, $p = 0,005$) en lo que respecta a Determinación y Autoconfianza (DEA).

No hubo efectos de interacción entre la edad y el estatus profesional. No obstante, presentamos los siguientes gráficos como ilustración de los diferentes perfiles de estos tres grupos profesionales en función de la edad.

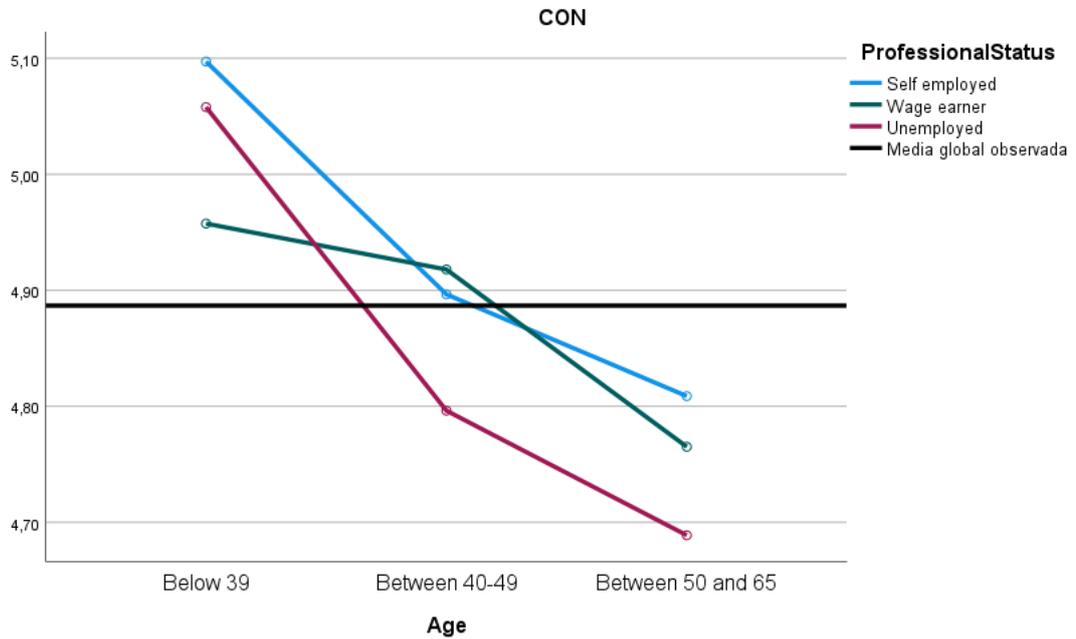
Figura 11. La edad y el estatus profesional en términos de Desarrollo-Estabilidad



Ejemplo de ítem: "Mi necesidad de seguridad laboral limita mi desarrollo profesional".

En esta dimensión, observamos diferencias significativas entre los grupos. Los trabajadores autónomos priorizan el desarrollo y la expresión de sus propias aspiraciones profesionales sobre la seguridad, y lo hacen progresivamente con la edad y especialmente en el grupo de 40-49 años. A partir de esa edad, la curva sugiere un mayor equilibrio entre desarrollo y seguridad. Los trabajadores desempleados muestran un patrón similar, con valores significativamente más bajos. Los trabajadores asalariados muestran puntuaciones cercanas a la media en el primer grupo de edad y una orientación progresiva hacia la seguridad y la estabilidad laboral a partir de los 39 años. A partir de esa edad, su orientación al desarrollo disminuye, priorizando la seguridad laboral, en contraste con los otros dos grupos. Podríamos decir que quienes representan un modelo de empleo tradicional, buscan, valoran y priorizan la seguridad que ofrece un puesto y los ingresos potenciales frente al desarrollo como expresión de sus propias aspiraciones. Esta orientación podría presentarles una potencial debilidad en caso de pérdida de empleo o de cambio inesperado.

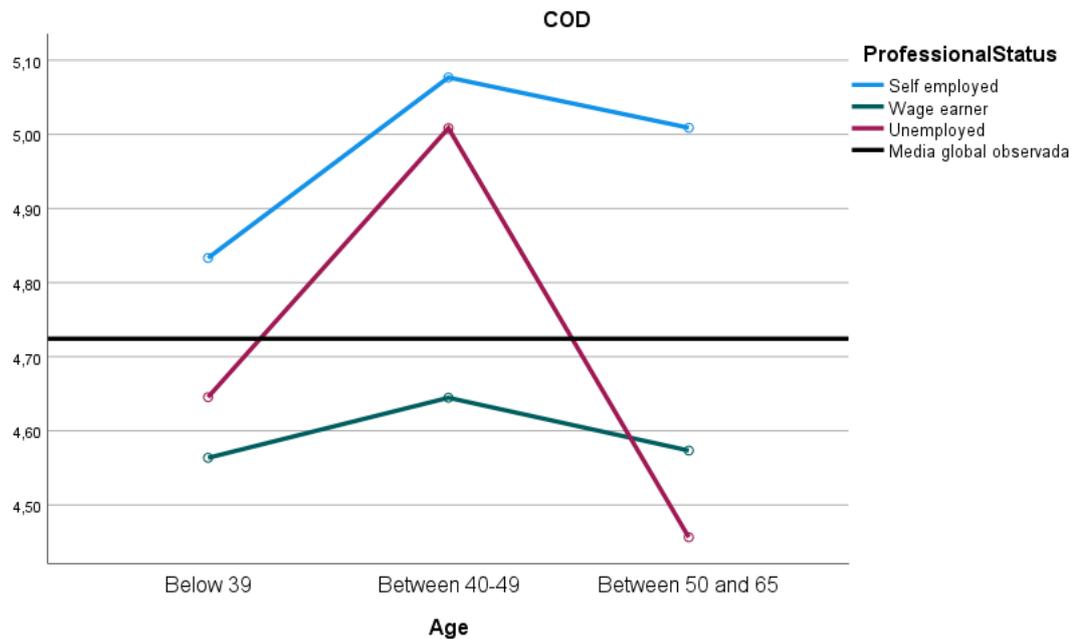
Figura 12. La edad y el estatus en términos de Conciencia reflexiva..



Ejemplo de ítem: "Cuestiono mis propios criterios y mi forma de "ver" las cosas".

En esta dimensión, observamos diferencias sólo en relación con la edad y no en relación con el estatus profesional. Los 3 grupos muestran puntuaciones altas en conciencia reflexiva al inicio de la carrera y antes de los 39 años. A medida que avanzan en edad, la conciencia reflexiva disminuye independientemente del estatus profesional, aunque con una mayor progresión negativa en los autónomos y especialmente en los desempleados. La madurez podría significar un pensamiento menos crítico y reflexivo al tener marcos de referencia, valores y creencias consolidados. Sin embargo, desde el punto de vista de los retos actuales de la carrera, esta cristalización podría poner en peligro la reflexividad necesaria para hacer frente a situaciones de inestabilidad y cambio, en un contexto que demanda constantemente readaptación. Los desempleados muestran los valores más bajos, especialmente a partir de los 40.

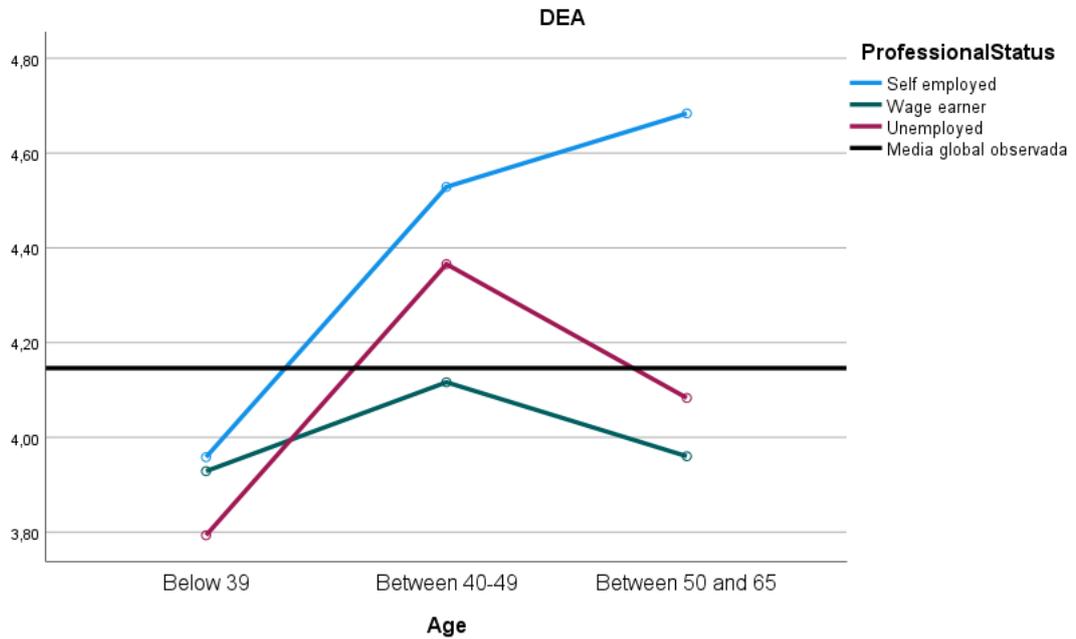
Figura 13. La edad y el estatus en términos de Compromiso con el Desarrollo.



Ejemplo de ítem: "Me siento motivado para crear nuevas posibilidades de desarrollo profesional".

En esta dimensión, observamos diferencias entre los grupos. El compromiso con el desarrollo aumenta de forma similar en los autónomos y en los desempleados hasta los 40-49 años. A partir de esta edad, el compromiso de los desempleados cae hacia los valores más bajos de la escala (especialmente en el grupo de 50 a 65 años). Llama la atención que los trabajadores asalariados muestren valores inferiores a la media en todos los grupos de edad. Según estos datos, podríamos decir que una modalidad de empleo asalariado (trabajo por cuenta ajena) podría desanimar el compromiso con el desarrollo o la motivación para iniciar nuevos proyectos y nuevas oportunidades profesionales. Si este es el caso, podemos anticipar riesgos potenciales en caso de transiciones inesperadas como un despido. Los trabajadores asalariados que son despedidos pueden sentir no sólo la angustia que conlleva la pérdida del empleo, sino la falta de motivación y compromiso con el desarrollo, lo que podría dificultar y limitar la búsqueda de oportunidades profesionales que conecten con sus vidas.

Figura 14. La edad y el estatus en términos de Determinación y autoconfianza.



Ejemplo de ítem: "Mi falta de confianza limita mi desarrollo profesional".

Los autónomos muestran una mayor confianza en sí mismos o ausencia de sentimientos de miedo, indecisión y vacío en comparación con los otros dos estatus, especialmente en la edad más madura (50-65), donde los autónomos tienen las puntuaciones más altas. Al principio de la carrera, los distintos grupos obtienen una puntuación similar (baja confianza en sí mismos). La progresión de los autónomos y los desempleados es similar hasta los 40-49 años. A partir de esa edad, los desempleados muestran progresivamente más sentimientos de miedo y vacío. Llama la atención la baja confianza en sí mismos de los trabajadores asalariados, por debajo de la media en todos los grupos, especialmente en los grupos de menor y mayor edad.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Índice del capítulo

6.1. Conclusiones respecto al Objetivo 1:

6.1.1. Construir un instrumento que explore y describa la “subjetividad” de las carreras

6.2. Conclusiones respecto al Objetivo 2:

6.2.1. Validar el contenido y depurar el cuestionario a partir de la revisión crítica.

6.3. Conclusiones respecto al Objetivo 3:

6.3.1. Lanzar el cuestionario a una muestra representativa de adultos.

6.4. Conclusiones respecto al Objetivo 4:

6.4.1. Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario.

6.5. Conclusiones respecto al Objetivo 5:

6.5.1. Presentar un nuevo constructo a partir de la fundamentación teórica y empírica.

6.6. Conclusiones respecto al Objetivo 6:

6.6.1. Identificar relaciones entre factores y estatus.

5.7. Conclusiones respecto a las hipótesis de partida.

6.6.2. Presentar un nuevo constructo a partir de la fundamentación teórica y empírica.

6.7. Conclusiones respecto al Objetivo 6:

6.7.1. Disponer de un instrumento para la práctica profesional.

6.8. Conclusiones respecto a las hipótesis de partida.

6.9. Implicaciones de la investigación.

6.10 Limitaciones y líneas de investigación futura.

CONCLUSIONES

RESUMEN

Objetivos: El sexto capítulo se refiere a las conclusiones referidas a los siete objetivos de investigación, las hipótesis planteadas en este trabajo doctoral, las implicaciones y las limitaciones del estudio.

Enfoque, resultados: Las siete conclusiones referidas a los objetivos confirman que éstos se han conseguido de modo satisfactorio. Sin embargo, somos prudentes al defender el constructo identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. Aunque los resultados se fundamentan en un marco teórico y empírico, nos aproximamos a un concepto complejo y multidimensional sobre el que seguir acumulando evidenciamos empíricas y teóricas.

Las hipótesis, III y la IV no han podido ser confirmadas. Respecto a la hipótesis III, a partir de los resultados del análisis factorial confirmatorio, hemos propuesto una mejor solución factorial representada por 5 factores en lugar de los 7 factores teóricamente hipotetizados. Por otro lado, y en contra de nuestras expectativas iniciales no hemos confirmado la hipótesis IV que establecía relaciones positivas en las 5 dimensiones respecto al estatus más activo representado por los asalariados.

Para finalizar se han expuesto las implicaciones derivadas de este trabajo, así como las limitaciones y las posibles líneas de investigación futuras.

Implicaciones de la investigación, la teoría o la práctica: Destacamos las conexiones que este trabajo establece entre teoría, investigación y práctica, y el interés de mantener esta línea de investigación en el futuro.

Originalidad/valor: Como resultado de esta tesis doctoral hemos presentado y operativizado un nuevo constructo que, en parte responde a cierta laguna en la literatura y, en parte contribuye a ampliar el debate de algunos de los supuestos aún presentes en los modelos clásicos de intervención para la carrera.

Palabras clave: Agencia, aprendizaje, identidad, IDeCaA, perfil de puntuaciones, intervención, orientadores de carrera, enfoque educativo, conclusiones, implicaciones, limitaciones, .

Carácter de la investigación: teórico-empírico.

6.1 Conclusiones respecto al Objetivo 1:

6.1.1 Construir un instrumento que explore y describa la “subjetividad” de las carreras.

Siguiendo a Côté & Levine (2015), Guichard (2012), y Wildemeersch y Stroobants (2009), hemos definido el constructo Identidad de Carrera desde la perspectiva de agencia como la disposición para dirigir (autodirigir) el desarrollo de manera intencional, adoptando una mentalidad estratégica que permita al individuo explorar y desempeñar oportunidades de carrera posibles conectando demandas personales y sociales. La identidad de carrera basada en la agencia involucra el uso de esta cualidad, para la formación de las nuevas identidades o el mantenimiento de las establecidas.

Desde el punto de vista teórico hemos vinculado identidad, carrera y aprendizaje, formulando la construcción de la identidad como un proceso creativo, donde las personas construyen significado interpretando su situación en un contexto. El instrumento se ha construido a partir de tres supuestos y conceptos principales: la agencia o disposición para el comportamiento intencional y autodirigido (Cote y Levine, 2015); el aprendizaje como proceso necesario para integrar a las personas en sus contextos (Savickas et al. 2009), y la identidad y su relación con el aprendizaje y con la agencia (Mejoers y Legelle, 2012).

Hemos construido un instrumento que explora en más detalle la subjetividad de los trabajadores en contextos de cambio y busca comprender cómo construyen su desarrollo y carrera en un momento dado de su biografía. Hemos avanzado y aportado algunas respuestas a una de las cuestiones que la teoría de la construcción de la carrera plantea actualmente: investigar a partir de desarrollos empíricos los matices del proceso de desarrollo proactivo y adaptativo de la carrera a lo largo del tiempo; y hacerlo desde una perspectiva centrada en la persona y en los diferentes patrones de construcción de la carrera de cada individuo (Rudolph, Zacher & Hirschi, 2019)

6.2 Conclusiones respecto al Objetivo 2:

6.2.1 Validar el contenido y depurar el cuestionario a partir de la revisión crítica.

Hemos depurado el cuestionario original y dado muestras de validez de contenido a partir de la revisión crítica de un grupo de expertos. Destacamos la utilidad y el valor de este proceso, que resultó esencial para obtener una nueva versión depurada del IDeCaA, eliminando errores y mejorando la claridad de los ítems sin perder en profundidad, pues se buscaba la introspección y reflexividad del adulto. El proceso de construcción del instrumento ha requerido un trabajo más específico para seleccionar, elaborar, formular, reformular, clasificar, diferenciar, sintetizar, eliminar, incluir... las afirmaciones o ítems. La validación, sin embargo, implica recibir y recoger información de retorno relacionada esencialmente con el conjunto de evidencias que explican si el instrumento mide lo que dice medir. En el proceso de elaboración del inventario, es inevitable cometer errores que pasan desapercibidos en las revisiones, precisamente debido a un exceso de familiaridad con aquello que se intenta depurar una y otra vez. La revisión y el juicio experto, nos ha proporcionado mucho más que la evidencia de errores de forma y claridad de los ítems. Nos ha hecho pensar sobre la relación, siempre incompleta, entre lo que intentamos explorar o medir a través de una afirmación y lo que a juicio de otros, (expertos) se estaba midiendo, eliminando así posibles fuentes de error.

Destacamos en este proceso, la experiencia y generosidad de las expertas y expertos al proporcionar esta información. Como principales evidencias de este proceso, remitimos a los anexos 4a y 4b, donde se pueden observar los comentarios y sugerencias de mejora de los evaluadores, así como las decisiones adoptadas y cambios en los ítems.

6.3 Conclusiones respecto al Objetivo 3:

6.3.1 Lanzar el cuestionario a una muestra representativa de adultos.

Encontrar una muestra representativa y suficientemente numerosa de la población a la que el instrumento va dirigido (adultos en transición) implicó cierta dificultad. En primer lugar porque buscábamos una variedad de situaciones, edades, género, roles, estudios, etc., que mostraran diferentes y potenciales transiciones de los adultos en sus contextos. Partíamos del

supuesto de que cualquier adulto podría estar potencialmente en transición, aun teniendo un empleo “seguro”; y que la transición no se relaciona necesariamente con una situación o estatus, por ejemplo, “estar desempleado”, aunque ello suponga una transición específica hacia la búsqueda de empleo.

Finalmente, obtuvimos dos muestras no aleatorias, por la posibilidad de acceso a las fuentes, realizando el lanzamiento del cuestionario a las dos muestras de manera simultánea. Asumimos que ambas incluyen una variedad de situaciones y transiciones habituales que cualquier adulto afrontará a cualquier edad, y que ambas incluían una diversidad de estatus o roles sociolaborales. El proceso de seguimiento y cierre de la recogida de datos se realizó según lo previsto en forma y tiempo.

A la vista de la composición de la muestra y características de los adultos que realizaron el cuestionario podemos decir que se cumplen satisfactoriamente los criterios que determinan que la muestra es adecuada a los objetivos del estudio. Hemos destacado, sin embargo dos cuestiones importantes: el mayor porcentaje de mujeres que de varones, (2 de cada 3), y el alto nivel de estudios de la muestra. En cuanto a la primera cuestión se han analizado las diferencias por género en todas las variables del IDeCaA, encontrando diferencias en una única dimensión, Determinación y autoconfianza, a favor de los hombres. En cuanto a la segunda cuestión, recomendamos si fuera conveniente, una estrategia de coevaluación, siendo el profesional/orientador quien facilita aclaraciones adicionales para una mejor comprensión de los ítems.

Con los análisis expuestos podemos decir que tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo la muestra satisface los objetivos del estudio.

6.4 Conclusiones respecto al Objetivo 4:

6.4.1 Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario.

El cuarto objetivo que nos planteamos consistió en el estudio de las propiedades psicométricas más relevantes del cuestionario original abordando cuestiones relativas a la fiabilidad, validez y análisis de diferencias de medias.

Hemos analizado las propiedades psicométricas de validez factorial y validez convergente de una nueva operacionalización comprensiva, fundamentada en la teoría, del constructo identidad de carrera desde una perspectiva de agencia.

Partiendo de un modelo teórico de 7 dimensiones se ha estudiado su estructura factorial, llegando a la conclusión que queda mejor representada por 5 dimensiones para el conjunto de 88 ítems analizados (IDeCaA). Sin embargo, los resultados del Análisis Factorial Exploratorio, sugieren la posibilidad de seleccionar un menor número de ítems que podría derivar en versiones más breves del IDeCaA, y con ello más pragmáticas para la investigación y la práctica profesional, con una extensión sugerida de entre 30 y 45 ítems.

El IDeCaA mostró una buena consistencia interna tanto en las cinco subescalas (factores) como en la puntuación global tentativa. Si consideramos la puntuación global del IDeCaA una hipotética operacionalización de la identidad de carrera como constructo unidimensional, ésta ha mostrado mayor asociación e intensidad de la correlación, con sus factores: Conciencia Reflexiva factor (Factor 5), Compromiso con el Desarrollo factor (Factor 4), Dirección de Carrera (Factor 1) y Equilibrio Desarrollo-Estabilidad factor (Factor3). Sin embargo, esta puntuación global parece relativamente independiente del Factor 2 (Determinación y Confianza), que indica la presencia o la ausencia de sentimientos de miedo, indecisión, confusión o vacío con relación a la carrera y al futuro. Este es un hallazgo inesperado que debería ser explorado en el futuro. Quizás la falta de correlación en esta escala se deba parcialmente a que este factor representa de forma más evidente obstáculos y frenos al desarrollo. La presencia de tales sentimientos implicaría potenciales dificultades para manejarse con el cambio y la incertidumbre y por tanto lo opuesto a una identidad agéntica. Más allá de este hallazgo, podemos decir que en conjunto, los resultados evidencian la validez factorial de IDeCaA como una medida de cinco dimensiones de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia.

La puntuación global del IDeCaA muestra relaciones positivas con las 5 funciones de la identidad evaluada por el FIS de Serafini et al. (2006), pero principalmente con la dimensión de *goal-orientation*, lo que resulta congruente con nuestra concepción de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. Entendida la identidad de carrera como constructo multifacético, es decir como conjunto, podemos destacar que las correlaciones entre las 5 facetas (factores) del IDeCaA y las 5 dimensiones de la FIS son congruentes con lo esperado desde el punto de vista teórico, siendo mayormente positivas y moderadas. Mediante regresión múltiple se ha comprobado que la combinación de las cinco funciones de la identidad (esencialmente por efecto

prioritario de la dimensión goal-orientation) explican un 28% de la varianza de la identidad de carrera evaluada mediante IDeCaA, lo que evidencia que aun existiendo una convergencia importante entre funciones de la identidad e identidad de carrera, aquellas (esencialmente por efecto prioritario de la dimensión goal-orientation) únicamente contribuyen a explicar algo más de un cuarto del constructo identidad de carrera. Estos resultados avalan la validez convergente del IDeCaA.

6.5 Conclusiones respecto al Objetivo 5:

6.5.1 Presentar un nuevo constructo a partir de la fundamentación teórica y empírica.

Hemos definido, con cierta prudencia, el constructo *identidad de carrera desde la perspectiva de agencia*. Según avanzamos en la investigación éramos más conscientes del interés y a la vez de la dificultad de conceptualizar un constructo complejo y en evolución como lo es la *identidad*. Nos hemos basado en la teoría existente, con objeto de debatir y a veces cuestionar algunos de los supuestos presentes en los modelos clásicos de intervención profesional, como por ejemplo: (a) asumir que si los individuos tienen la aptitud y la capacidad, el contexto social les proporcionará la trayectoria profesional esperada (Borgen, Goodman, Hojdal, & Irving, 2006); b) trasladar a los individuos ciertos sesgos o expectativas sobre el desarrollo, la cualificación o la adaptación a las estructuras sociolaborales, según una determinada lógica empresarial o de mercado, sin explorar e interpretar las tensiones, conflictos y contradicciones personales y sociales (Jansen & Wildeneerschm 1996; Wildemeersch & Stroobans, 2009); y (c) considerar los riesgos de poner en primer plano la agencia, sin abordar la estructura (Forrier, Sels, y Stynen, 2009).

Mediante este trabajo se ha aportado una nueva y original medida comprensiva de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, basada en un marco teórico y empírico, que nos permite explorar formas subjetivas de construir la carrera. Se cubre así una laguna en la literatura, pues la investigación sobre identidad vocacional, profesional o de carrera, viene basándose en medidas heterogéneas que no siempre captan los procesos subjetivos que podrían influir en la mayor y mejor participación activa de las personas en sus contextos.

Sin embargo, evidenciamos la necesidad de seguir investigando, al menos, en estas dos futuras líneas de trabajo: desde el punto de vista teórico, investigar que el modelo en la práctica sirve para explorar e interpretar esas diferentes formas de construir el desarrollo en cada individuo, así como las particulares tensiones personales y sociales para construir la carrera. Desde el punto de vista empírico, acumulando mayores evidencias científicas, especialmente con relación a la estructura del IDeCaA, contrastando el modelo pentafactorial actual, con futuros análisis confirmatorios, así como con análisis mixtos, cualitativos y cuantitativos, para comprobar cambios relativos a la identidad de carrera y la agencia.

A pesar de que hemos presentado evidencias que aclaran la consecución de este quinto objetivo, tenemos presente que nos aproximamos a un concepto complejo y multidimensional, sobre el que necesitamos seguir acumulando evidencias empíricas y teóricas.

6.6 Conclusiones respecto al Objetivo 6:

6.6.1 Identificar relaciones entre factores y estatus

El quinto objetivo que nos planteamos consistió en identificar las relaciones entre las dimensiones del inventario y los diferentes estatus profesionales (autónomos, asalariados y desempleados).

En el apartado de resultados (Análisis de varianza) hemos presentado las evidencias de base empírica sobre los matices del proceso de desarrollo proactivo y adaptativo de la carrera, desde una perspectiva centrada en la persona y en los diferentes patrones heterogéneos de construcción de la carrera de cada individuo (Rudolph et al., 2019). Hemos utilizado el IDeCaA para observar las "formas" subjetivas de carrera según la edad y el estatus ocupacional.

Hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos, con relación al estatus profesional y/o la edad en cuatro de los factores analizados. Hemos explicado con detalle estos hallazgos, sugiriendo que los diferentes patrones de construcción de carrera evidencian potenciales riesgos y vulnerabilidades que afectan a los trabajadores según su estatus y edad. Estos análisis nos acercan a la toma de decisiones respecto a intervenciones de grupo, sin perder la perspectiva centrada en la persona y los patrones observados.

A partir de los datos obtenidos con esta muestra y de los principales análisis empíricos, podemos aportar evidencias sobre la utilidad de esta herramienta para identificar patrones de carrera en un momento determinado de las trayectorias de los trabajadores autónomos, asalariados y desempleados. Esto no implica relaciones causales y generalizables para otros grupos y contextos. Más bien, sugerimos que los patrones subjetivos de carrera, influenciados por los contextos actuales, podrían indicar líneas de intervención y acción educativas, relevantes y necesariamente contingentes.

6.7 Conclusiones respecto al Objetivo 7:

6.7.1 Disponer de un instrumento para la práctica profesional.

El instrumento diseñado está dirigido especialmente a orientadores de carrera y a sus clientes, aunque también identificamos otros grupos de interés: como personas adultas (auto-orientación) y empresas, especialmente de recolocación y outplacement.

Actualmente IDeCaA se comercializa en el mercado español por la Editorial Sanz y Torres, como resultado de un artículo 83 firmado en el marco de esta Tesis Doctoral, llegando a clientes corporativos y clientes profesionales. Dentro del entorno UNED, el inventario se utiliza en proyectos docentes de formación permanente y de postgrado, en condiciones especiales. El apoyo o la orientación a los profesionales que utilizan la herramienta se realiza de manera personalizada, lo que garantiza por el momento cierta supervisión en el buen uso por parte de los profesionales, y la continua mejora de su aplicabilidad a través de un entorno digital.

6.8 Conclusiones respecto a las hipótesis de partida.

En línea con los objetivos, las principales hipótesis de las que partimos se concretaron en estas seis:

- I. El instrumento será fiable y consistente, los ítems medirán un mismo constructo y estarán correlacionados.
- II. El instrumento mostrará validez de contenido y encontraremos un grado de acuerdo aceptable entre expertos en términos de relevancia, validez y claridad de los ítems.

- III. El instrumento mostrará una estructura factorial de 7 dimensiones, acorde con el modelo teórico presentado.
- IV. Observaremos relaciones positivas entre las dimensiones del instrumento y el estatus profesional (asalariados, autónomos y desempleados) más activo y participativo de las personas en la estructura social.
- V. El instrumento mostrará validez convergente, se prevé que presente relación con alguna o con todas las funciones de la Escala de Funciones de la Identidad (Serafini & Adams, 2000).

I. El instrumento será fiable y consistente, los ítems medirán un mismo constructo y estarán correlacionados.

Se han calculado los coeficientes alfa de Cronbach de las 5 dimensiones del IDecaA a partir de los datos de la muestra de estudio. En cuatro de las cinco dimensiones se supera el valor de 0,80, un valor que suele servir de referencia por diversos autores para instrumentos consolidados (George & Mallery, 2003; Gliem & Gliem, 2003) y de 0,70 para nuevos instrumentos. En el caso de la Conciencia reflexiva, los resultados son más modestos y reflejan la menor longitud de la escala (6 ítems). En este sentido y de cara al futuro, convendría revisar esta escala e incrementar el número de ítems.

II. El instrumento mostrará validez de contenido y encontraremos un grado de acuerdo aceptable entre expertos en términos de relevancia, validez y claridad de los ítems.

Durante la fase de construcción y validación del instrumento se contó con la opinión de 8 expertos en el área, representantes de perfiles prácticos e investigadores, con objeto de asegurar una buena representatividad de los contenidos. La evaluación se realizó mediante un procedimiento reglado para conocer la adecuación de los ítems en cuanto a su importancia para el objeto de estudio (Relevancia); la relación entre el contenido del ítem y la dimensión que se desea explorar y medir (Validez); y el grado en el que el ítem está redactado de forma clara y precisa (Claridad).

En conjunto, las respuestas de los expertos avalaron claramente la validez de contenido del cuestionario con valoraciones promedio de 4.5 sobre 5 para las tres categorías de relevancia, validez y claridad de los ítems. A partir de las valoraciones y del grado de acuerdo entre los jueces, se procedió en una primera fase a la eliminación y/o modificación de los ítems con menor valoración en alguno de los aspectos contemplados.

III. El instrumento mostrará una estructura factorial de 7 dimensiones, acorde con el modelo teórico presentado.

En este estudio, hemos partido un modelo teórico de 7 dimensiones. Los primeros análisis de la estructura factorial realizados, nos han ofrecido resultados que no coinciden plenamente con la estructura inicialmente planteada. A partir de los resultados del Análisis Factorial Exploratorio se llega a la conclusión de que la mejor solución factorial quedaba representada por 5 factores, en lugar de los siete factores teóricamente hipotetizados.

Los nuevos factores extraídos presentan un modelo teórico similar pero algo diferente al inicial de 7. Hemos renombrado algunas de las dimensiones, apoyándonos en la fundamentación teoría y en la práctica profesional conceptualizando la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia como capacidad para el comportamiento intencional y autodirigido, estableciendo relaciones con el aprendizaje. Por otra parte y desde el punto de vista teórico estas 5 dimensiones describen mejor la relación dinámica entre la persona y el entorno, -lo subjetivo y lo social-. Esta relación está más presente en la estructura penta factorial del IdeCaA y se traslada a cada una de sus dimensiones. Hemos examinado esta relación en cada una de las dimensiones del IDECaA en la Guía Manual de uso profesional (Mamolar, 2018, p. 18-21). En sentido estricto, rechazamos por tanto la hipótesis inicial y confirmamos las 5 dimensiones del IDECaA. En sentido laxo, podríamos decir que la hipótesis se confirma parcialmente, dado que estas 5 dimensiones finales son muy próximas teóricamente a las 7 predefinidas inicialmente.

IV. Observaremos relaciones positivas entre las dimensiones del instrumento y el estatus profesional (asalariados, autónomos y desempleados) más activo y participativo de las personas en la estructura social.

La hipótesis general de partida establecía relaciones positivas en las cinco dimensiones del inventario respecto al estatus más activo y participativo en la estructura sociolaboral. Una mayor experiencia y una mayor estabilidad laboral conducirían a puntuaciones más altas en todas las dimensiones. A diferencia de los autónomos y asalariados, los desempleados tendrían las puntuaciones más bajas en las cinco dimensiones.

Hemos aportado evidencias de base empírica sobre los matices del proceso de desarrollo proactivo y adaptativo de la carrera. Hemos intentando mostrar estas "formas" subjetivas de carrera según la edad y el estatus ocupacional. La hipótesis general de partida establecía relaciones positivas en las cinco dimensiones del inventario respecto al estatus más activo y participativo en la estructura sociolaboral. Una mayor experiencia y una mayor estabilidad laboral conducirían a puntuaciones más altas. A diferencia de los autónomos y asalariados, los desempleados tendrían las puntuaciones más bajas en las cinco dimensiones.

En contra de nuestras expectativas, no hemos confirmado esta hipótesis. Esto sugiere, por un lado, una clara diferencia entre las carreras objetivas, representadas por una posición o estatus dentro de una estructura determinada, y la subjetividad como aspecto esencial de las nuevas carreras (Guichard, 2012); y muestra la relación dialéctica entre carreras objetivas y subjetivas, así como la necesidad de comprender mejor las necesidades de las personas en sus contextos a partir de modelos dinámicos y enfoques ecológicos (Collin y Young, 1986).

Los resultados presentados por los trabajadores autónomos están más en consonancia con nuestra hipótesis inicial. Estos trabajadores pueden tener más recursos y estrategias para construir sus trayectorias profesionales en tiempos de inestabilidad y cambio, con puntuaciones altas y superiores a la media en prácticamente todas las dimensiones, especialmente en los grupos de mayor edad.

El patrón de desarrollo del grupo de trabajadores asalariados, con puntuaciones inferiores y lineales en tres de las cinco dimensiones analizadas, sugiere que este grupo podría ser especialmente vulnerable para afrontar transiciones inesperadas, o si las condiciones estructurales de los mercados laborales cambiaran, como está ocurriendo actualmente.

Los resultados de los desempleados, en cambio, no han confirmado nuestras previsiones iniciales, al menos en los dos primeros grupos de edad. Estos trabajadores desempleados muestran un patrón similar al de los autónomos hasta la edad de 40-49 años, cuando sus puntuaciones descienden, lo que sugiere posibles dificultades en la creación de habilidades de gestión de la carrera profesional a partir de esta edad. En este grupo de edad puede ser necesario un mayor apoyo para construir nuevas orientaciones y posibilidades de participación activa en las estructuras sociolaborales, evitando cualquier forma de aislamiento o exclusión.

V. El instrumento mostrará validez convergente, se prevé que presente relación con alguna o con todas las funciones de la Escala de Funciones de la Identidad (Serafini & Adams, 2000).

Nuestra hipótesis inicial nos hacía pensar en las relaciones entre dos instrumentos que investigan dos aspectos diferentes, pero también similares de la identidad: la función o las funciones de la identidad (FIS) que proporcionan a una persona un sentido del yo bien construido; y los procesos a partir de los cuáles se construye un sentido de sí mismo con relación al entorno (IDeCaA). La primera medida está más vinculada a la funcionalidad. Adam y Marshall (1966) propusieron que la identidad tiene ciertas propiedades y un propósito funcional Adam y Marshall (1966, p. 433).

La puntuación global de la IDeCaA muestra relaciones positivas con las 5 funciones de la identidad evaluadas por la FIS of Serafini et al. (2006), pero principalmente con la dimensión de *goal-orientation*, lo que resulta congruente con nuestra concepción de la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia. Entendida la identidad de carrera como constructo multifacético, es decir, como conjunto, podemos destacar que las correlaciones entre las 5 facetas (factores) del IDeCaA y las 5 dimensiones de la Escala FIS son congruentes con lo esperado desde el punto de vista teórico, siendo mayormente positivas y moderadas. Mediante regresión múltiple se ha comprobado que la combinación de las cinco funciones de la identidad (esencialmente por efecto prioritario de la dimensión *goal-orientation*) explican un 28% de la varianza de la identidad de carrera evaluada mediante IDeCaA, lo que evidencia que aun existiendo una convergencia importante entre funciones de la identidad e identidad de carrera (solapamiento), aquellas (esencialmente por efecto prioritario de la dimensión *goal-orientation*) únicamente contribuyen a explicar algo más de un cuarto del constructo identidad de carrera. Estos resultados avalan la

validez convergente del IDeCaA e incluso podría decirse que también al mismo tiempo su validez divergente con respecto a la FIS, dado que la relación entre ambas escalas y los constructos que representan es estrecha, pero no tanto como para interpretar que evalúen exactamente lo mismo.

6.9 Implicaciones de la investigación

Relativas a la funcionalidad de la herramienta para un uso profesional

La búsqueda de fórmulas, partners o inversores para digitalizar la herramienta y disponer de un instrumento válido y fiable para la práctica profesional, fue una etapa que se prolongó algo más de un año de intercambios con personas, entidades o instituciones que pudieran estar interesadas en el proyecto o ver su potencial en el campo de la orientación. De los distintos contactos y reuniones que se realizaron, fue la conversación mantenida en la UNED con el Director de la Editorial Sanz y Torres (Alberto Torres), la que derivó en una alianza y posterior firma de un contrato 83, facilitado por la OTRI y su Director Sixto Jansa en marzo de 2017: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,55539841&_dad=portal&_schema=PORTAL

Por tanto, una de las principales implicaciones de este trabajo doctoral, ha sido la transferencia de la investigación y formalización de una alianza que ha hecho posible disponer de un instrumento de uso profesional. El trabajo posterior a la firma del contrato ha sido esencial no solo para digitalizar la herramienta, sino para asegurar un buen uso y comprensión del inventario por los profesionales. Esto a su vez amplió la funcionalidad de la herramienta. Actualmente la herramienta dispone de una descripción de los diferentes perfiles dinámicos. Tal y como queda reflejado en el Manual de uso profesional de la herramienta (Mamolar, 2018), IDeCaA ofrece al profesional de la orientación y su cliente un perfil descriptivo, como resultado de las respuestas a los ítems. Esta “medida” resultante describiría la “forma” o “formas” subjetivas de construir el desarrollo o el avance en un momento dado de la trayectoria de un sujeto, variable a lo largo del tiempo y susceptible de cambio a partir nuevas experiencias y aprendizajes. La intervención educativa/orientadora supondría generar nuevos significados y nuevos aprendizajes. Esto implica que los cambios en el perfil son intencionalmente deseables para, como hemos apuntado en la fundamentación teórica “danzar mejor con el entorno”.

A efectos estadísticos, el perfil de puntuaciones se ha representado a partir de tres niveles: alto, medio y bajo, suficientemente discriminativos y a la vez sencillos de interpretar. Cada uno

de ellos ofrece un significado siempre matizado y condicionado por la experiencia del cliente, su edad, situación y contexto sociolaboral. Las puntuaciones obtenidas y el perfil de puntuaciones no son a priori, “buenas” o “malas”, sino que responden a su experiencia del cliente teniendo en cuenta el contexto actual.

Como parte de este trabajo se diseñaron informes profesionales descriptivos, (no prescriptivos), donde se recoge la siguiente información:

- Las puntuaciones de la persona en cada una de las 5 dimensiones del cuestionario IDeCaA. Estas puntuaciones se organizan en torno a los 3 niveles descritos anteriormente: alto, medio o bajo.
- Información descriptiva de cada una de las 5 dimensiones que configuran el perfil IDeCaA según las puntuaciones obtenidas. La descripción narrativa correspondiente a cada dimensión y nivel se ha elaborado de forma estandarizada a la vista de las respuestas dadas al cuestionario.
- Un apartado específico de posibles cuestiones a considerar por el orientador de carrera en el proceso de acompañamiento. Es importante que el orientador disponga de la experiencia necesaria para la intervención orientadora o educativa. La información de este apartado no constituye una lista de preguntas «poderosas» dirigidas al cliente, sino preguntas que un orientador podría plantearse con objeto de identificar temas o asuntos de intervención, sin prejuicio de incluir otros diferentes.
- Las posibles líneas de intervención suponen una concreción mayor del apartado anterior, sugiriendo posibles acciones que en ningún caso reemplazan o sustituyen a las acciones y decisiones que surgen de la relación cliente-orientador y específicas a cada caso.

En el Anexo 6 hemos incluido un informe de uso profesional y ejemplo de perfil de un cliente anónimo.

Por último y para facilitar el uso profesional de la herramienta hemos sugerido algunos principios que guíen la práctica orientadora/educativa:

- El desarrollo de la carrera implica a la persona en su contexto. El inventario está pensado para armonizar los aspectos internos y subjetivos (lo que la persona percibe, siente, quiere y

necesita) con los elementos objetivos y las variables del entorno, que en términos generales se caracteriza por la inestabilidad y el cambio.

- Cualquier resultado debe ser interpretado en función de la situación de las personas en sus contextos: su experiencia, cualidades, habilidades, competencias y de las posibles transiciones en curso.
- La orientación para la carrera persigue desarrollar recursos, habilidades y estrategias para que las personas den sentido y coherencia a un proyecto personal, activo y reflexivo de sí mismos a lo largo del tiempo, generando un sentido de autoría y autodirección, a pesar de las turbulencias del entorno.

Implicaciones para la investigación actual y futura.

Con este estudio, hemos ofrecido respuestas parciales a algunas de las cuestiones que la teoría de la construcción de la carrera plantea actualmente: investigar a partir de desarrollos empíricos los matices del proceso de desarrollo proactivo y adaptativo de la carrera a lo largo del tiempo; consideramos que lo hemos hecho desde una perspectiva centrada en la persona y en los diferentes patrones de construcción de la carrera de cada individuo (Rudolph, Zacher & Hirschi, 2019).

IDeCaA presenta cinco dimensiones para explorar la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, como aspectos subjetivos que interactúan con el entorno social. La posibilidad de desarrollar estrategias y crear oportunidades de carrera atendiendo a las necesidades persona-entorno configuran una identidad de carrera dinámica, que puede cambiar a lo largo del tiempo y que no concluye con un estado de identidad lograda o resuelta. La identidad de carrera es por tanto un proceso y una práctica más que un resultado o un desenlace: “hacer la identidad en lugar de tenerla” (Meijers & Lengelle, 2012). Resaltamos que desde esta perspectiva, los cambios en la identidad son resultados del aprendizaje y no producto de los rasgos y las diferencias individuales. En la propuesta que presentamos, cada dimensión de la escala y el instrumento en su conjunto sirve para activar procesos de reflexividad, “que generalmente se considera una capacidad o habilidad que las personas pueden desarrollar” como base de un aprendizaje creativo (Schiersmann, et al., 2012, p. 35). Las 5 dimensiones forman parte de un constructo que hemos definido como Identidad de Carrera desde la perspectiva de agencia y sirve a la vez de hoja de ruta para explorar y desarrollar estrategias y recursos psicosociales en las intervenciones educativas/orientadoras y las transiciones sociolaborales de adultos y adultos emergentes.

Con la operacionalización del constructo, hemos formulado una propuesta que permite explorar cómo las personas construyen subjetivamente su carrera en un momento dado de su trayectoria, y su disposición para dirigir su desarrollo en contextos de inestabilidad y cambio. Destacamos las implicaciones de este estudio para la investigación de los patrones de carrera de los grupos e individuos como paso previo al diseño de intervenciones adaptadas en un momento determinado de sus trayectorias y biografías.

IDeCaA es una manera de explorar la identidad de carrera basada en la agencia, y en consecuencia, los procesos de construcción de significado durante las transiciones en curso. Desde el punto de vista de la intervención, facilita a los orientadores de carrera y sus clientes:

- a) Procesos reflexivos de exploración y co-creación de significados acerca de uno mismo, del entorno, y de las relaciones cambiantes entre ambos.
- b) La posible relación entre aspiraciones personales y demandas sociales. Y la búsqueda de un equilibrio apropiado entre el desarrollo y la estabilidad, que tenga en cuenta necesidades y demandas persona-entorno.
- c) La posibilidad de reorientar o redirigir el desarrollo, evitando quedar “atrapado” en una idea o ideal de carrera, rol, profesión, o entorno que dificulte el avance o ponga en riesgo el desarrollo.
- d) La formulación o reformulación de direcciones, metas y proyectos, y la posibilidad de crear un sentido de dirección en situaciones de oportunidad y riesgo.
- e) La generación o renovación de compromisos con el propio desarrollo y aprendizaje a lo largo del tiempo, más allá de los vínculos o lealtades con organizaciones, profesiones o roles.
- f) La gestión de sentimientos de miedo y vacío que acompañan al desarrollo y a las constantes transiciones y movimientos de carrera.
- g) La creación de nuevos significados con objeto de avanzar hacia comprensiones más inclusivas, completas e integradoras acerca de uno mismo y el entorno.

En sus fundamentos teóricos y empíricos, la investigación plantea que para influir en la compleja relación entre agencia y estructura, será necesario apuntar más alto en términos de aprendizaje. El modelo teórico que presentamos sugiere tener en cuenta factores subjetivos y

sociales que podrían facilitar o limitar oportunidades y movimientos de carrera. Esto implicará crear junto con los clientes nuevos significados y nuevas conexiones persona-entorno para desarrollar alternativas de carrera viables que conecten con sus vidas, teniendo en cuenta los activos e intereses personales, y las oportunidades sociales, así como los riesgos de vivir en una economía global y de mercado. Ser un trabajador asalariado (por el momento), no nos prepara necesariamente para avanzar y construir nuestra carrera en el futuro, ante la falta de oportunidades, o las transiciones no esperadas (dificultad de acceso al mercado de trabajo, despidos, precariedad laboral, etc.). Todo ello implica necesariamente un enfoque educativo para aprender a (re)diseñar o (re)construir la carrera en los momentos en que sea necesario.

6.10 Limitaciones y líneas de investigación futura

Al conceptualizar y operativizar la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia, y diseñar una escala de medición, nos aproximamos a un concepto teórico, complejo y multidimensional sobre el existe actualmente un amplio debate. Nuestro estudio aborda un constructo que no puede ser medido de forma clara e inequívoca, como medidas e instrumentos basados en relaciones “estrictamente empíricas” (Urbina, 2007 pp. 194). Es por ello que afrontamos esta tarea con cierto sentido crítico. Por otra parte, nos encontramos ante un primer nivel de investigación de carácter exploratorio, con el que hemos aportado evidencias que nos sugieren nuevos análisis para obtener nuevos datos y evidencias.

Entre las limitaciones metodológicas de nuestro estudio cabe señalar el proceso no aleatorio de selección muestral, así como la composición muestral a partir de dos submuestras distintas. Otra limitación metodológica concierne al uso exclusivo de medidas de autoinforme, hecho que podría contribuir a inflar las correlaciones como efecto de la varianza compartida por el método común de medida. En cuanto a la validez factorial, únicamente se ha estudiado mediante análisis factorial exploratorio clásico, si bien sería conveniente estudiar con futuras muestras de igual o mayor tamaño la estructura factorial de IDeCaA mediante análisis factorial confirmatorio o bien mediante *exploratory structural equation modeling*, método más sofisticado y recomendable para constructos psicológicos no ortogonales (Marsh et al., 2014).

Para seguir investigando la validez de constructo de la identidad de carrera evaluada por el IDeCaA, futuras investigaciones podrían ampliar la red nomológica del constructo (Cronbach y

Meehl, 1955), es decir, estudiar las relaciones empíricas de las puntuaciones globales y factoriales del IDeCaA con otros constructos psicológicos de interés científico actual, ya sea relacionados con los recursos personales para la adaptabilidad, como la autoeficacia profesional (Betz y Hackett, 2006), la inteligencia emocional de rasgo (Pérez-González et al., 2020; Petrides, 2010; Petrides et al., 2016), el autocapital positivo (Borgogni & Miraglia, 2020), y el autocapital intraemprendedor (DiFabio, 2014b), o constructos relacionados con procesos de la pluralidad de formas de identidad individual, como los antecedentes y consecuentes del Meaningful work (Steger et al., 2012), el compromiso de carrera (Zhu et al., 2020), y el bienestar laboral (Dorn, 1992).

Hemos vinculado la identidad de carrera desde la perspectiva de agencia al aprendizaje. Vincular cada una de las dimensiones a estrategias y procesos de aprendizaje, es una forma de teórica de plantearlo, y aunque no prueba estas relaciones, sí sugiere líneas de intervención posibles como hemos sugerido en el Anexo 6. Desde el punto de vista de la medición, hemos diseñado el instrumento pensando en dos posibles usos (antes y después de una intervención. Ente ellos se situaría la intervención educativa/orientadora, esto es: 1º) utilizar el cuestionario una primera vez y analizar los resultados; 2º) desarrollar la intervención; 3º) volver a utilizar IDeCaA una segunda vez y observar las diferencias. Sin embargo, aun teniendo en cuenta esta funcionalidad, apenas nos aproximamos a saber si ciertamente el cambio es resultado de un proceso de aprendizaje, tal y como hemos formulado en la fundamentación teórica. Es aquí donde la investigación necesariamente se ha de vincular a la práctica profesional y requiere nuevos estudios de tipo cualitativo para observar qué procesos de aprendizaje y qué transiciones ocurren durante la intervención. Entre las futuras líneas de trabajo, nos planteamos estudios de método mixto, que combinen análisis cualitativos y cuantitativos, que podrían poner a prueba los posibles cambios relacionados con la identidad de la carrera, así como el desarrollo de una "mentalidad estratégica" que permita a las personas conectar con sus contextos y gestionar su carrera de forma más significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V, y García, C. (2011). Medición en ciencias sociales y de la salud. Síntesis.
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of adolescence*, 19(5), 429-442. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1996.0041>
- Agrawal, S., De Smet, A., Poplawski, P. & Reich, A. (2020). *Beyond hiring: How companies are reskilling to address talent gaps*. February 2020 Survey, McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/beyond-hiring-how-companies-are-reskilling-to-address-talent-gaps>
- Alcover D., Martínez I., Rodríguez M. y Domínguez B. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Mc Graw Hill.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Autor.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 8, 15-33. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/765>
- Ashford, S. J., & Taylor, M. S. (1990). Adaptation to work transitions: An integrative approach. In G. R. Ferris & K. M. Rowland (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 8, pp. 1–39). JAI Press.
- Arnett, J. The New Adulthood: A 21st century model. In European Society for Research in adult Development, ESRAD Conference, London, 2018; University of Greenwich, UK, 2018. <http://www.europeadultdevelopment.org/conferences-london-2018.html>
- Arnold, J. (1997). *Managing career into the 21st century*. Paul Chapman.
- Arthur, M. B., y Rosseau, D. M. (1996). A career lexicon for the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 28-39. <http://dx.doi.org/10.5465/ame.1996.3145317>
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. *Handbook of career theory*, 7, 25. <https://bit.ly/3qGx8xm>
- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong, F. T., & Watts, A. G. (2014). The manifestation of career: Introduction and overview. In *Handbook of Career Development* (pp. 1-10). Springer, New York, NY. <https://link-springer-com.ezproxy.uned.es/book/10.1007%2F978-1-4614-9460-7>
- Bandura, A. (2001). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 1. <https://link.gale.com/apps/doc/A73232700/AONE?u=anon~ff698e42&sid=googleScholar&xid=766d43d8>

- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós.
- Beck, U., Borrás, M. R., Navarro, J., & Jimenez, D. (1998). La sociedad del riesgo (pp. 103-129). Paidós.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of career assessment*, 14(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433-441.
- Boccalari, R. (2011). Changing Trends in Talent Management: What will make the difference in the decade 2010-2020? In Mercer LLC. *The human capital agenda in IMEA. Navigating the new rules of engagement*. (pp.89-97). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>
- Borgogni, L. and Miraglia, M. Positive Self-capital. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Carducci, C.S., Nave, A., Fabio, D.H., Saklofske & C. Stough Eds.; Willey Online Library, 2020; pp. 345-349. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch236>
- Brandtstädter, J. (2006). Adaptive Resources in Later Life: Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (p. 143–164). Oxford University Press.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of vocational behavior*, 69(1), 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.003>
- Brookfield S.D., (1986) *Understanding and facilitating adult learning*. Open University Press.
- Brookfield, S.D., (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey-Bass.
- Brott, P.E. (2005). A Constructivist Look at Life Roles. *The Career Development Quarterly*, 54: 138-149. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00146.x>
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development*. John Wiley & Sons.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and society*, 29(1), 1-47.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial.
- Budd, J.W. (2014). *El pensamiento sobre el trabajo*. Tirant humanidades.

- Carson, K. D., & Bedeian, A. G. Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of vocational Behavior* **1994**, *44*(3), 237-262. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1017>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research* *1*(2), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Collin, A. (1997). Career in context, *British Journal of Guidance & Counselling*, *25*:4, 435-446, DOI: [10.1080/03069889708253822](https://doi.org/10.1080/03069889708253822)
- Collin, A. (1998). New challenges in the study of career. *Personnel Review*, *27*(5), 412-425. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/00483489810230343>
- Collin, A., & Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (p. 89–106). American Psychological Association
- Collin, A. & Watts, A.G. (1996). The death and transfiguration of career—and of career guidance? *British Journal of Guidance & Counselling*, *24*:3, 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069889608253023>
- Collin, A., & Young, R. A. (1986). New Directions for Theories of Career. *Human Relations*, *39*(9), 837–853. <https://doi.org/10.1177/001872678603900904>
- Collin, A., & Young, R. A. (Eds.). (2000). *The future of career*. Cambridge University Press.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2015). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. Psychology Press.
- Côté, J. E. (2019) *Youth development in identity societies: paradoxes of purpose*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433856>
- Creed, P. A., & Hennessy, D. A. (2016). Evaluation of a goal orientation model of vocational identity. *The Career Development Quarterly*, *64*(4), 345-359. <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.12070>
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013) Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Rev. Eur. Psychol. Appl.* (2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2012.09.001>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955) Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, *52*(4), 281. DOI: [10.1037/h0040957](https://doi.org/10.1037/h0040957)
- De Castell, S., & Freeman, H. (1978). Education as a Socio-Practical Field: The Theory/Practice Question Reformulated. *Journal of Philosophy of Education*, *12*(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1978.tb00500.x>

- Deloitte (2020). La Empresa Social en acción: la paradoja como camino hacia adelante. Tendencias Globales de Capital Humano 2020. Recuperado de: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ar/Documents/human-capital/arg-2020-hc-trends-esp-condensed.pdf>
- Di Fabio, A. (2014a). The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: valorize themselves in the Life Construction from youth to adulthood and late adulthood. In *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard*, Di Fabio, A., Bernaud J.L. Eds; Nova Science Publishers, New York, pp. 157–168.
- Di Fabio, A. (2014b). Intrapreneurial self-capital: A new construct for the 21st century. *Journal of Employment Counseling*, 51(3), 98-111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00045.x>
- Dobrow, S.R., & Higgins, M.C. (2005). Developmental networks and professional identity. *Career Development International*, 10, 567–583. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430510620629>.
- Donkin, R. (2003). Más que sólo un puesto de trabajo: breve historia del trabajo. En James Pickford (Ed). *Máster en gestión de personas*. (pp. 11-18). Prentice Hall.
- Dorn, F. J. Occupational wellness: The integration of career identity and personal identity. *Journal of Counseling & Development* 1992, 71(2), 176-178. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02194.x>
- El Mundo (2015). Dos tercios de los trabajadores en el mundo no tienen un trabajo decente. Europa Press. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/10/07/5614f6ec22601dc1168b4623.html>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Co.
- Estefanía, J. (2017). Abuelo, ¿Cómo habéis consentido esto?. Planeta.
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759. <http://dx.doi.org/10.1348/096317909X470933>
- Fugate, M, Kinick, A.J. y Blake E. A, (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65(1), 14-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Allyn & Bacon
- Gergen, K.J. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós.

- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1997). *La identidad del yo*. Editorial Península.
- Ginsberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. Columbia University Press.
- Gliem J.A. & Gliem R.R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 82-88.
- Gomis, R., Kühn, S., & Liepmann, H. (2020). Resumen ejecutivo. *World Employment and Social Outlook*, 2020(1), i-6. <https://doi.org/10.1002/wow3.164>
- González, M. Á. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gratton, L. (2013). *Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí*. Galaxia Gutenberg.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Guichard J. (2012) Life Design Perspective – Innovation in the content of Curricula. In NICE handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals; Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P.; Heidelberg University. Institute of Educational Science: Heidelberg, Germany, 2012; pp 147-151. <https://www.researchgate.net/publication/299603940>
- Gupta, A., Chong, S., & Leong, F. T. (2015). Development and validation of the vocational identity measure. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 79-90.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Handy, C. (1993). *La edad de la sinrazón. Cómo afrontar los cambios del mundo actual*. Limusa.
- Harrison R. (2000). Learner managed learning: managing to learn or learning to manage? *International Journal of lifelong education*, 19(4), 312-321. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370050110374>
- Heckhausen, J., & Buchmann, M. A multi-disciplinary model of life-course canalization and agency. *Advances in Life Course Research* 2019, 41, 100246. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. J., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1191. <https://doi.org/10.1037/h0077731>
- Højdal, L. (2020). Contemporary Approaches to Career Counseling: Critical Perspectives on the Life-Design Paradigm. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.16993/njtgcg.24>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika* 30(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Ibarra, H. (1999), “Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44 No. 4, pp. 764-91.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Jue, J., & Ha, J. H. (2018). The professional identity, career commitment and subjective well-being of art therapy students. *The Arts in Psychotherapy*, 57, 27-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2017.10.007>
- Kegan R. Del L. (2000). What “Form” Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. En Mezirow & Associates. *Learning as Transformation*, pp 35-70, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan R., (2003). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Desclée De Brouwer.
- Kerka, S. (2003). Preparing for multiple careers. *Adult, Career, and Vocational Education*, 29, 3-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479342.pdf>
- Kielhofner, G. (2007). *Model of human occupation: Theory and application* (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, 1st ed.; Routledge, London, UK. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Knowles, M. s. (1984). The Adult learner. In Sharan B. Merriam y Rosemary S. Caffarella. (1991). *Toward Comprehensive Theories of Adult learningg*, en Knox Alan B. *Learning in Adulthood*, pp.249, San Francisco: The Jossey-Bass Hifher and Adult Education Series.
- Kroger, J., Marcia, J.E., 2011. The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. In: Schwartz, S.J., Luyckx, K., Vignoles, V.L. (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, pp. 31–53.

- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683-698.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 156-158. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01101.x>
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of vocational behavior*, 77(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. WATTS et al. (Eds), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (pp. 46–72). London: Routledge.
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(4), 431-449.
<http://dx.doi.org/10.1080/0306988021000025637>
- Law, B. & Watts G. (2003). The Career-learning Café. Available online: www.hihohiho.com
<http://iagonline.org/wp-content/uploads/2018/02/The-Dots-Analysis.pdf> (accessed on 15/06/2021).
- Lawrence, B. S., Hall, D. T., & Arthur, M. B. (2015). Sustainable careers then and now. In book: *Handbook of Sustainable Careers* (Devos & Van der Heijden) (pp.432-449) Chapter: 28 Publisher: Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.
<https://doi.org/10.4337/9781782547037>
- Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of management review*, 24(1), 31-48.
- Lundy, O. & Cowling, A. (1996). *Strategic Human Resource Management*. International Thomson Business Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. In *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*, Oxdord University Press, New York; pp. 3-32.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Magnuson, C. S., & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2), 89-101. <https://doi.org/10.1177/089484530002700203>
- Mamolar P., Bustillo, C., Arribas D., Mínguijón J. (2007). *Feedback 360° Manual*. Tea Ediciones.
- Mamolar, P. (2011). “Auto-dirección y aprendizaje en la edad adulta”. Diseño de un cuestionario basado en la metodología ‘Developmental Behavioural Modelling’. DEA inédito. UNED, Madrid.

- Mamolar, P., (16 de febrero de 2012). ¿Qué hacemos cuando hacemos consultoría?. Talento diferencial. <https://pilarmamolar.wordpress.com/2012/04/16/que-hacemos-cuando-hacemos-consultoria-consultoria-operativa-y-consultoria-sistematica/>
- Mamolar, P (2016). Capítulo 4. Desarrollo de la carrera dentro de las organizaciones. En Manzanares, A. y Sanz, C (Dir.) Orientación profesional. Fundamentos y estrategias, pág. 197-226. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Mamolar, P., (29 de febrero de 2016). El talento y el fantasma de la inutilidad. Talento diferencial. <https://pilarmamolar.wordpress.com/2016/02/29/el-talento-y-el-fantasma-de-la-inutilidad/>
- Mamolar, P. (2018). *IDeCaA. Identidad de carrera y auto-dirección. Guía manual de uso profesional*. Sanz y Torres.
- Mamolar, P, Iborra, A., Nogueiras, G. The ‘Career Identity and Self Management’ (IdeCaA) Scale: a Self Regulatory and Functional Contribution to the Study of Identity. Poster presented at: ESRAD Conference; 25th to 27th May, 2018; University of Greenwich, London, UK.
- Mamolar, P. (26 de julio de 2018). Construir proyectos de vida, reconstruir la propia identidad. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/07/26/construir-proyectos-vida-reconstruir-propia-identidad-18540/>
- Mamolar, P., (18 de octubre de 2018). DBM® y los límites del Modelado Conductual. Talento diferencial. <https://pilarmamolar.wordpress.com/2018/10/18/dbm-y-los-limites-del-modelado-conductual/>
- Mamolar, P. (31 de mayo de 2019). *Cómo transferir el conocimiento de la investigación en orientación*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/31/investigacion-universidad-aporta-conocimientos-modelos-cambio-18692/>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(1), 7-28.
- Marín, J. M., Moreno, J. L. M., & Falivene, G. M. (2017). Formación y aprendizaje en la administración pública: el modelo 70/20/10. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak Kudeatzeko Euskal Aldizkaria= Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (13), 44-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244021>
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor

- analysis. *Annual review of clinical psychology* 10, 85–110. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700>
- Martínez-Vicente J.M y Santamaría P. (2013). EXPLORA. Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional. TEA Ediciones.
https://web.teaediciones.com/Ejemplos/EXPLORA_extracto_manual_2013.pdf
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McIlveen, P., & Patton, W. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist* 42(3), 226-235.
<https://doi.org/10.1080/00050060701405592>
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(3), 191-207. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013) The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Meijers, F., & Lengelle, (2012) R. Narratives at work: The development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 157-176.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey Bass
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation. Critical perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bass.
- Mezirow J. (2009). An overview on transformative learning. En Knud Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learnings theorists... in their own words* (pp. 90-105). Routledge.
- Moran, M. (2014). *Identity and capitalism*. Sage.
- Mortimer, J. T., Lam, J., Lee, S. (2014). Transformation, erosion or disparity in work identity? Challenges during the contemporary transition to adulthood. In *The Oxford handbook of identity development*, McLean K.C., Syed, M. Eds.; Oxford University Press: Oxford, United Kingdom, pp. 319-336.
- OIT (2015). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. El empleo en plena mutación*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368643.pdf
- OIT. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor. Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/publications/WCMS_662442/lang--es/index.htm

- OIT. (2019). Guía para establecer una ordenación del tiempo del trabajo equilibrada. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
https://www.ilo.org/travail/info/publications/WCMS_716135/lang--en/index.htm
- OECD/The European Commission (2006), *Orientación profesional: Guía para responsables políticos*, European Union, Brussels, <https://doi.org/10.1787/9789264029835-es>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Mifflin and Company.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166.
- Pérez-González, J.-C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 1-608. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00608
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 136-139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335-341. doi: 10.1177/1754073916650493
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-887, doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753.
- Roberts, K. (1981). The sociology of work entry and occupational choice, In A.G. Watts, D.R. Super & J.M. Kidd (Eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Rudolph, C. W., Zacher, H., & Hirschi, A. (2019). Empirical developments in career construction theory. *Journal of vocational behavior*, 111, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.003>
- Salas, V. (2008). ¿Es rentable la ética empresarial en el nuevo orden mundial? En Fundación ÉTNOR (ed.). *XVII Seminario Permanente de Ética Económica y Empresarial*. Valencia: Fundación ÉTNOR. https://www.etnor.org/wp-content/uploads/2017/02/XVII_Seminario.pdf
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J.C., & Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312907>

- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. *The future of career*, 22, 53-68.
- Savickas, M.L. (2002). Career Construction. A Development Theory of Vocational Behaviour. Pp. 149-205 en *Career Choice and Development*, editado por Duane Brown & Associates. San Francisco: Josey-Bass
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (2011a). Constructing Careers: Actor, Agent, and Author. *Journal of Employment Counseling* 48(4): 179-81. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x>
- Savickas, M. L. (2011b). The self in vocational psychology: Object, subject, and project. In *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts*, Hartung, P.J. & Subich, L.M. Eds.; American Psychological Association, pp. 17–33. <https://doi.org/10.1037/12348-002>.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>.
- Savickas, M. L. (2013a). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 144-180
- Savickas, M. L. (2013b). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing Careers—Actors, Agents, and Authors Ψ . *The Counseling Psychologist*, 41(4), 648–662. <https://doi.org/10.1177/0011000012468339>
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129–143). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Savickas M.L., & Savickas S. (2019). A History of Career Counselling. In J. A. Athanasou & H. N Perea (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (2nd ed., pp. 25-43). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6>
- Schein, E.H. (1978), *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley.
- Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (2012). *NICE handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals*.

Heidelberg University: Erasmus Network for Innovation in Career Guidance and Counseling in Europe. <http://www.larios.fisppa.unipd.it/it-it/wp-content/uploads/2020/01/Inhalt-Vollversion-NICE-Handbook.pdf>

Sebastián, A., Rodríguez, M., & Sánchez, M. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid. Dykinson.

Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del Nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

Serafini, T. E. & Adams, G. R. (2002). Functions of Identity: Scale Construction and Validation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(4), 361–389.

Serafini, T. E., Maitland, S. B., & Adams, G. R. (2006). The functions of identity scale: Revisions, validation and model testing. In *Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, California*.

Sireci, S. & Padilla, J. L. (2014). Validating assessments: introduction to the special section. *Psicothema*, 26, 97-99.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). Springer, New York, NY.

Spehrer-Patrick, E., Pennington J., Louw, G. & Shell, R.D. (2011). The need for rigorous strategic workforce planning in today's volatile environment. In Mercer LLC *The human capital agenda in IMEA navigating the new rules of engagement*. (pp.65-74). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of career assessment*, 20(3), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>

Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of adolescence*, 15(3), 283-300.

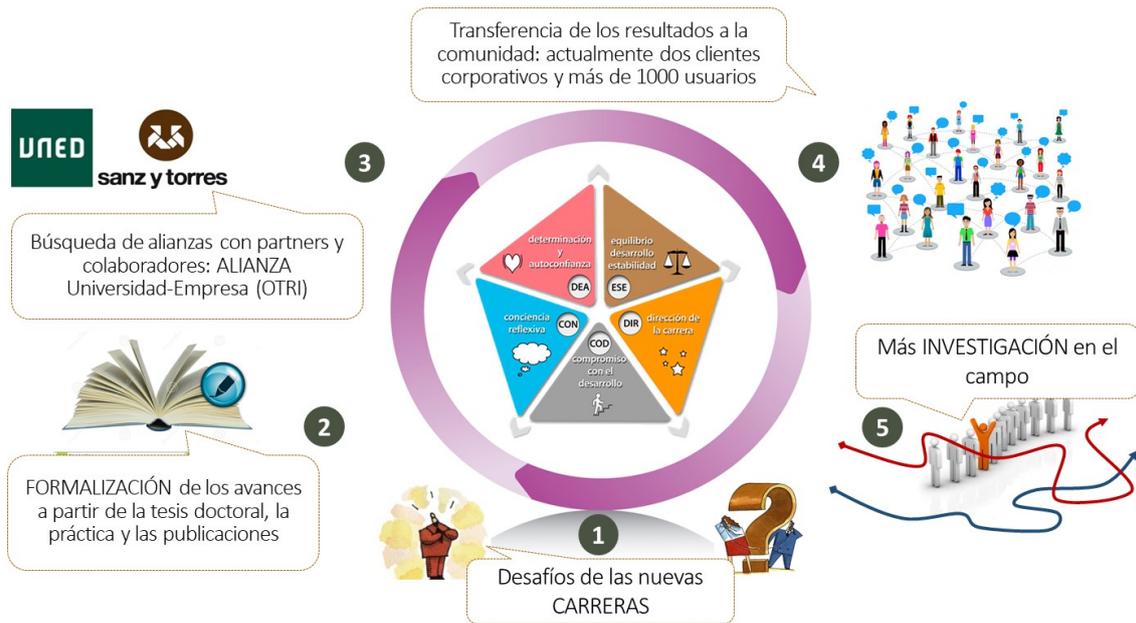
Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128–152). The Guilford Press.

Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191–226.

- Super, D. E., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory: A review, a critique and some recommendations*. Columbia University.
- Tennat, M. (2009). Lifelong learning as a technology of the self. En Knud Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learnings theorists... in their own words* (pp. 147-158). Routledge.
- Tournier, M. (1994). El espejo de las ideas. El acantilado.
- Ulrich, B. (2000). *Un Nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós
- Urbina, S. (2007). *Claves para la evaluación con tests psicológicos*. Tea ediciones.
- Usher R., Bryant I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Ediciones Morata.
- Watts, A. G. (1996). Toward a policy for lifelong career development: a transatlantic perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 209-222.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *The Career Development Quarterly*, 45 1, 41-53.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Wildemeersch, D., & Stroobants, V. (2009). Transitional learning and reflexive facilitation. In Knud Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learnings theorists... in their own words* (pp. 219-232). New York: Routledge. <https://bit.ly/3r23u63>
- Wittezaele, J. y García, T. (1994). La escuela de Palo Ato. Historia y Evolución de las ideas esenciales. Herder.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 373-388.2. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>
- Zhu D., Kim P.B., Milne S., Park I.J. (2021). A Meta-Analysis of the Antecedents of Career Commitment. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 502-524. doi:10.1177/1069072720956983
- Zumbo, B. D. & Rupp, A. A. (2004). Responsible Modeling of Measurement Data for Appropriate Inferences: Important Advances in Reliability and Validity Theory. In D. Kaplan (Ed.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 74-93). Sage Publications, Inc.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de transferencia de la investigación.



Fuente: Mamolar, 2019

Anexo 2. Cuestionario original de evaluación de expertos.

Este documento está pensado para valorar los ítems del cuestionario “**Dirección de la y gestión de transiciones**”. Los ítems del cuestionario se han construido a partir de diferentes dimensiones que se consideran relevantes al objeto de estudio. Solicitamos que valore cada ítem y marque con una X la opción que considere más adecuada en una escala de 1= inadecuado a 5= muy adecuado, y según los criterios que describimos a continuación.

Datos de Identificación (Nombre y profesión):.....

Relevancia: Importancia del ítem para el tema de investigación y objeto de estudio “**Dirección de la carrera y gestión de transiciones**”.

Validez: Buena relación entre el contenido del ítem y la dimensión que se desea explorar y medir.

Claridad: Grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas encuestadas.

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia					Validez					Claridad						
I. CONSTRUCCIÓN DE CARRERA.	Explora los diferentes significados contruidos acerca de la carrera, incluyendo el trabajo como vocación (calling), como empleo (job) o como carrera (career), así como formas más lineales o flexibles de entenderla y organizarla, incluyendo ideas o ideales que puedan dificultar o facilitar el avance.	1	Imagino mi carrera a partir de distintas opciones de trabajo, estudio, empleo o emprendimiento.																
		2	Pienso en mi carrera como en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.																
		3	La carrera es una progresión ascendente hacia posiciones de mayor responsabilidad.																
		4	La carrera consiste en diferentes experiencias profesionales aunque no conlleven una promoción.																
		5	Cada individuo puede crear su propia carrera y su propia vida.																
		6	La carrera es un medio de expresión y crecimiento personal.																
		7	La carrera es una sucesión de trabajos, desde el comienzo de la vida activa hasta la jubilación.																
		8	La carrera es un medio para conseguir una posición y seguridad en la vida.																
		9	En mis elecciones profesionales he priorizado potenciales ingresos, posición o reconocimiento.																
		10	Mis ideales sobre lo que yo debería ser y alcanzar hacen que me sienta insatisfecho.																
		11	Mis ideales acerca de lo que quiero llegar a ser me ayudan a progresar.																
		12	Prefiero una trayectoria profesional planificada, antes que crear mi propia carrera.																

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia				Validez				Claridad			
II. PLANIFICAR EL AVANCE DE MANERA SOSTENIDA (METAS Y OBJETIVOS).	Explora la manera de planificar el avance y construir la carrera de manera sostenida, es decir vinculada a objetivos, metas, valores y consecuciones vitales significativas para el individuo. Cómo se avanza, cómo se mide el avance y hacia dónde (sentido de dirección) son cuestiones a explorar en esta dimensión.	13	Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollarme en la dirección que considero adecuada.											
		14	Estoy activamente comprometido con la búsqueda de nuevas metas profesionales.											
		15	Estoy comprometido con valores y principios que estimulan mi desarrollo a lo largo de la vida.											
		16	Mis decisiones profesionales son consistentes con mis propios valores y creencias.											
		17	Me siento responsable de los cambios de rumbo en mi carrera.											
		18	Cuando pienso en el futuro tengo un sentido de hacia dónde quiero ir.											
		19	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar la falta de continuidad.											
		20	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar los periodos de falta de actividad.											
		21	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar las metas y los logros conseguidos.											
		22	Siento que mi carrera no fluye como me gustaría.											
		23	Tiendo a establecer metas profesionales y trabajo para alcanzarlas.											
		24	Intento evitar cosas negativas en vez de conseguir que las cosas positivas sucedan.											
		25	Siento que no he conseguido las metas y los logros que esperaba conseguir en mi carrera.											
		26	Suelo apreciar y poner en valor mi experiencia y los aprendizajes adquiridos.											
27	Dirijo mi carrera creando mis propias metas y las maneras de alcanzarlas.													

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia					Validez					Claridad								
III. MOTIVACIÓN Y CONFIANZA EN EL FUTURO.	Esta dimensión explora la motivación asociada a los diferentes niveles de compromiso incluidos en el modelo de McWhirter: activar – sostener – conseguir – participar. Por otra parte se interesa por la voluntad del individuo para mantener activos intereses e iniciativas personales y su confianza de realización futura.	28	Me siento motivado para crear nuevas posibilidades de desarrollo en mi carrera.																		
		29	Siento que en el futuro no volveré a estar tan activamente comprometido.																		
		30	Temo que en el futuro no surjan oportunidades de desarrollo y crecimiento.																		
		31	Confío que en el futuro surgirán oportunidades para seguir avanzando y crecer.																		
		32	Me siento motivado para iniciar nuevas actividades y proyectos.																		
		33	Tengo la motivación necesaria para mantener activos mis propios intereses y proyectos.																		
		34	Como parte de mi desarrollo estoy consiguiendo cosas importantes en la vida.																		
		35	Me mantengo motivado en situaciones de incertidumbre aunque se prolonguen en el tiempo.																		
		36	Siento que estoy participando activamente en mi propio desarrollo.																		

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia					Validez					Claridad								
IV. DEMANDAS INTERNAS VS DEMANDAS EXTERNAS.	Explora el desarrollo de estrategias combinadas entre la orientación hacia el crecimiento personal y la orientación hacia las demandas del entorno. Incluye tres ítems (42 a 44) relacionados con el tipo de identidad profesional: construida internamente, -siendo el sujeto el que guía y dirige su comportamiento- o en base a convenciones sociales externas.	37	Tengo en cuenta las necesidades y demandas del entorno para desarrollar mi carrera.																		
		38	Suelo priorizar mis necesidades de desarrollo frente a las necesidades o demandas del entorno.																		
		39	Puedo identificar oportunidades de carrera realistas, en respuesta a las demandas del entorno.																		
		40	Priorizo las oportunidades del mercado laboral antes que mis preferencias personales.																		
		41	Me resulta difícil compaginar mi desarrollo con opciones realistas de trabajo y empleo.																		
		42	En mis decisiones profesionales intento satisfacer las expectativas de otros.																		
		43	He dejado a un lado mis valores personales para no decepcionar a otros.																		
		44	A lo largo de mi carrera he tomado mis propias decisiones, aun pudiendo defraudar a otros.																		

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia	Validez	Claridad															
V. TRANSICIONES EN LA CARRERA	Explora en qué momento de una transición nos encontramos, así como las posibles dificultades o barreras potenciales a la hora de iniciar, gestionar o dirigir los cambios.	45	Siento que puedo “dejar ir” el pasado para seguir avanzando hacia algo nuevo.																	
		46	El apego a situaciones y etapas pasadas me hace difícil comenzar de nuevo.																	
		47	Soy capaz de identificar nuevas oportunidades en situaciones de cambio no deseado.																	
		48	Me siento confuso entre una etapa profesional que ha finalizado y una que aún está por llegar.																	
		49	La distancia entre mi situación actual y lo que quiero conseguir en el futuro dificulta mi avance.																	
		50	Percibo falta de conexión entre mi situación actual, mi pasado y mis aspiraciones futuras.																	

Dimensión/ Función		ÍTEM	Relevancia	Validez	Claridad															
VI. GESTIÓN DE LOS SENTIMIENTOS QUE ACOMPAÑAN A LOS PROCESOS DE CAMBIO	Explora los sentimientos que acompañan a los individuos en los procesos de cambio y transición, así como las posibles barreras o dificultades que limitan el desarrollo y la toma de decisiones.	51	La falta de seguridad me limita a la hora de planificar mi desarrollo.																	
		52	La sensación de miedo ante situaciones de cambio frena mis posibilidades de desarrollo.																	
		53	Estoy experimentando cierta sensación de vacío y falta de desarrollo en mi carrera.																	
		54	Necesito encontrar un mayor equilibrio entre la seguridad y el progreso en mi carrera.																	
		55	He tomado decisiones arriesgadas para seguir progresando en mi carrera.																	
		56	Al tomar decisiones en mi carrera he optado por “más de lo mismo”.																	
		57	Suelo priorizar la seguridad antes que el desarrollo, aún si ello limita mis oportunidades profesionales.																	
		58	Me siento en conflicto ante opciones profesionales muy distintas.																	
		59	Siento cierta ansiedad al explorar nuevas opciones en mi carrera.																	

Anexo 3. Cuestionario revisado después de la evaluación de expertos (88 ítems).

1. Cuestionario de 88 ítems agrupados por dimensiones

Dimensión/ Función		ÍTEM		
VIII. IMAGINAR Y CONSTRUIR LA CARRERA.	Explora los diferentes significados contruidos acerca de la carrera, incluyendo el trabajo como vocación (calling), como empleo (job) o como carrera (career), así como formas más lineales o flexibles de entenderla y organizarla, incluyendo ideas o ideales que puedan dificultar o facilitar el avance.	1	Imagino mi desarrollo profesional a partir de distintas opciones de trabajo, estudio, empleo y emprendimiento.	8
		2	Pienso en mi carrera profesional como en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.	88
		3	El desarrollo de la carrera profesional implica una promoción o progresión ascendente.	9
		4	Pienso que la carrera consiste en diferentes experiencias profesionales aunque no conlleven una promoción.	14
		5	Pienso en la carrera profesional como en un medio de auto expresión y crecimiento personal.	4
		6	Considero que la carrera consiste en una sucesión de empleos que concluye con la jubilación.	31
		7	Pienso en la carrera profesional como en un modo de conseguir una posición y seguridad en la vida.	24
		8	En mis elecciones profesionales priorizo la posición y los potenciales ingresos.	55
		9	Priorizo la estabilidad en el empleo antes que el desarrollo y el aprendizaje.	52
		10	Priorizo la estabilidad en el empleo antes que el desarrollo, aunque ello limite mis oportunidades profesionales.	22

	Dimensión/Función	ÍTEM	
IX. PLANIFICAR EL AVANCE DE MANERA SOSTENIDA (METAS Y OBJETIVOS)	Explora la manera de planificar el avance y construir la carrera de manera sostenida, es decir vinculada a objetivos, metas, valores y consecuciones vitales significativas para el individuo. Cómo se avanza, cómo se mide el avance y hacia dónde (sentido de dirección) son cuestiones a explorar en esta dimensión.	11 Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollar mi carrera profesional en la dirección adecuada.	87
		12 Mis decisiones profesionales son coherentes con lo que quiero llegar a ser.	16
		13 Cuando pienso en mi desarrollo profesional tengo un sentido de hacia dónde quiero ir.	1
		14 Cuando pienso en el futuro tengo un sentido de hacia dónde NO quiero ir.	47
		15 Sé que estoy avanzando cuando todo fluye y hay continuidad.	60
		16 Mi desarrollo profesional se caracteriza por la continuidad y la fluidez.	49
		17 Mi desarrollo profesional se caracteriza por las metas y los logros conseguidos.	2
		18 Mi desarrollo profesional se caracteriza por la actividad y el movimiento.	27
		19 Trato de evitar cosas negativas en vez de intentar que las cosas positivas sucedan.	72
		20 Sé que estoy avanzando cuando consigo metas y objetivos.	18
		21 Decido mis propias metas profesionales y la manera de alcanzarlas.	33
		22 Me siento el principal responsable de los cambios ocurridos a lo largo de mi carrera.	10
		23 Me siento indeciso/a, sin saber qué hacer con respecto a mi carrera (Floundering)	37
		24 La idea de lo que quiero llegar a ser me desanima.	26
		25 La idea de lo que quiero llegar a ser me ayuda a progresar.	64
		26 Para sentir que avanzo me mantengo en constante movimiento.	32
21 Tiendo a marcarme metas profesionales y trabajo para alcanzarlas.	22		

Dimensión/Función		ÍTEM		
III. MOTIVACIÓN Y CONFIANZA EN EL FUTURO.	Esta dimensión explora la motivación asociada a los diferentes niveles de compromiso incluidos en el modelo de McWhirter: activar – sostener – conseguir – participar. Por otra parte se interesa por la voluntad del individuo para mantener activos intereses e iniciativas personales y su confianza de realización futura.	27	Me siento motivado para crear nuevas posibilidades de desarrollo profesional	85
		28	Cuando pienso en mi futuro profesional me siento motivado/a.	15
		29	Temo que en el futuro no surjan oportunidades para desarrollarme profesionalmente.	43
		30	Confío que en el futuro surgirán oportunidades para crecer profesionalmente.	12
		31	Me siento motivado para iniciar nuevas actividades y proyectos profesionales.	67
		32	Mis propias inquietudes me motivan a seguir avanzando profesionalmente.	41
		33	Como parte de mi desarrollo profesional estoy consiguiendo cosas importantes en la vida.	3
		34	Me mantengo motivado en situaciones de incertidumbre aunque éstas se prolonguen en el tiempo.	39
		35	Siento que estoy participando activamente en mi propio desarrollo.	48
		36	Sé cómo motivarme para iniciar nuevos proyectos.	50
		37	Sé cómo motivarme para mantener activos mis propios intereses.	23
		38	He dejado de hacer cosas importantes para mi desarrollo por falta de motivación.	34
		39	Me siento comprometido con mi desarrollo profesional a lo largo de la vida.	78
		40	Estoy comprometido con la búsqueda de nuevas metas profesionales.	54
		41	Los actuales desafíos profesionales me estimulan a aprender.	7

Dimensión/Función		ÍTEM		
IV. COMBINAR DEMANDAS INTERNAS VS DEMANDAS EXTERNAS.	Explora el desarrollo de estrategias combinadas entre la orientación hacia el crecimiento personal y la orientación hacia las demandas del entorno. Incluye tres ítems (42 a 44) relacionados con el tipo de identidad profesional: construida internamente, -siendo el sujeto el que guía y dirige su comportamiento- o en base a convenciones sociales externas.	42	Tengo en cuenta las necesidades y demandas del mercado laboral para desarrollar mi carrera.	6
		43	Priorizo mis necesidades de desarrollo frente a las necesidades o demandas del mercado laboral.	84
		44	Puedo identificar oportunidades de trabajo realistas, en respuesta a las demandas del mercado laboral.	11
		45	Priorizo las oportunidades del mercado laboral antes que mis preferencias personales.	65
		46	Me resulta difícil compaginar mi desarrollo con opciones realistas de empleo.	51
		47	Intento satisfacer las expectativas profesionales que otros tienen sobre mí.	20
		48	He dejado a un lado mis preferencias profesionales para adaptarme mejor a mi entorno.	29
		49	A lo largo de mi carrera profesional he tomado mis propias decisiones, aun pudiendo defraudar a otros.	5
		50	Necesito aprobación y reconocimiento de mi labor profesional.	58
		51	Necesito explorar nuevas opciones de trabajo y empleo.	42
		52	Sé cómo aprovechar mis capacidades para mejorar o conseguir un empleo.	44
		53	Desconozco si mis habilidades pueden ser útiles en el mercado laboral.	73
		54	Dispongo de claros referentes y modelos profesionales en mi familia o entorno más cercano.	68
		55	Para desarrollarme profesionalmente estoy creando nuevas oportunidades de trabajo o empleo.	77

Dimensión/Función		ÍTEM		
V. GESTIONAR TRANSICION EN LA CARRERA	Explora en qué momento de una transición nos encontramos, así como las posibles dificultades o barreras potenciales a la hora de iniciar, gestionar o dirigir los cambios.	56	Siento que puedo "dejar ir" el pasado y descubrir nuevas oportunidades de trabajo o empleo.	61
		57	Mi vinculación con la situación profesional anterior dificulta un nuevo comienzo.	19
		58	Me siento confuso entre una etapa profesional que ha finalizado y una que aún está por llegar.	40
		59	La distancia entre mi situación actual y lo que quiero conseguir en el futuro dificulta mi avance.	38
		60	Percibo falta de conexión entre mi situación profesional actual, mi pasado y mis aspiraciones futuras.	71
		61	Al finalizar una etapa, sé cómo prepararme para comenzar algo nuevo.	21

Dimensión/Función		ÍTEM		
VI. GESTIONAR LOS SENTIMIENTOS QUE ACOMPAÑAN A LOS PROCESOS DE CAMBIO	Explora los sentimientos que acompañan a los individuos en los procesos de cambio y transición, así como las posibles barreras o dificultades que limitan el desarrollo y la toma de decisiones.	62	Mi falta de confianza limita mi desarrollo profesional.	46
		63	La sensación de miedo ante situaciones nuevas frena mis posibilidades de desarrollo profesional.	25
		64	Estoy experimentando cierta sensación de vacío y falta de desarrollo en mi carrera.	57
		65	Necesito encontrar un mayor equilibrio entre la seguridad en el empleo y mi desarrollo profesional.	45
		66	He tomado decisiones arriesgadas para desarrollarme profesionalmente.	36
		67	Al tomar decisiones en mi carrera he priorizado sentirme seguro más que sentirme realizado.	28
		68	Priorizo la estabilidad en el empleo antes que el desarrollo, aunque ello limite mis oportunidades profesionales.	52
		69	Me siento en conflicto ante opciones profesionales muy distintas.	81
		70	Siento ansiedad al explorar nuevas opciones profesionales.	76
		71	No encuentro la forma de avanzar en mi carrera sin poner en peligro mi estabilidad laboral.	83
		72	Mi necesidad de seguridad en el empleo limita mi desarrollo profesional.	63
		73	Necesito una mayor estabilidad en el empleo para desarrollarme profesionalmente.	17
		74	Temo que al elegir una opción profesional pierda opciones de desarrollo a futuro.	13

Dimensión/Función		ÍTEM		
VII. DESARROLLAR HABILIDADES DE AUTOGESTIÓN	Explora la capacidad para el auto-análisis y la auto-gestión, entendidas como la progresiva toma de conciencia del individuo acerca de sí mismo, - de sus comportamientos, acciones, valores, creencias- y la posibilidad de reconocerlos, revisarlos y re-elaborarlos si es preciso. Ello supone cierta flexibilidad y adaptabilidad para manejar situaciones complejas, sin por ello dejar de dirigirse de manera autónoma y críticamente reflexiva.	75	En situaciones difíciles, noto si estoy respondiendo de manera adecuada y actúo en consecuencia.	69
		76	En situaciones difíciles mis sentimientos me desbordan.	66
		77	Me gusta investigar los porqués, las razones de mi comportamiento.	80
		78	Cuestiono mis propios criterios y mi manera de ver las cosas.	82
		79	Puedo distanciarme y comprender puntos de vista muy diferentes.	75
		80	Me siento desbordado ante las exigencias que me plantea el entorno laboral.	59
		81	Mi comportamiento es consecuencia de un pensamiento autoreflexivo.	56
		82	Soy consciente de las habilidades que necesito para desarrollar mi carrera profesional.	30
		83	Soy consciente de los cambios experimentados en la manera de comprenderme a mí mismo/a.	62
		84	Pienso críticamente acerca de los valores transmitidos por mi propia cultura.	53
		85	Tengo conciencia crítica acerca de mis propias creencias.	79
		86	Observando mi propia práctica estoy mejorando mis habilidades y competencias profesionales.	70
		87	Evalúo mis habilidades y competencias para adaptarme a los cambios.	86
		88	Suelo apreciar y dar valor a mi experiencia y a los aprendizajes adquiridos.	35

Anexo 4a. Resultados del cuestionario de valoración de expertos (ítems).

<i>ítems</i>	Observaciones de los evaluadores a los ítems (Cada asterisco (*) es un comentario/sugerencia de un evaluador)	Decisiones y cambios en los ítems
1	Imagino mi carrera a partir de distintas opciones de trabajo, estudio, empleo o emprendimiento. * No sé si se entiende bien: una carrera se compone de distintas opciones de empleo, estudio o emprendimiento no necesariamente relacionadas entre sí. Diferencia que se entiende entre empleo y trabajo. *Imagino mi evolución profesional a partir de distintas opciones de trabajo, estudio, empleo o emprendimiento.	Se opta por el genérico "desarrollo profesional" ya que el término "carrera", fuera del ámbito de estudio, puede llevar a confusión, y en todo caso, tiene diferentes significados para las personas.
2	Pienso en mi carrera como en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. *Añadir carrera profesional	Cuando se utiliza el término "carrera" se suele añadir "profesional" para facilitar la comprensión.
3	La carrera es una progresión ascendente hacia posiciones de mayor responsabilidad. * Los ítems 3 a 8, aunque están redactados con claridad, presentan una diferencia formal clara con los restantes elementos del instrumento, por lo que sugerimos una pequeña revisión. Ello creemos que puede evitar la posibilidad de introducir efectos no deseados en los análisis empíricos del instrumento y mejorar el "encaje gramatical" con la frase de encabezado que constituye la instrucción general que se proporciona al sujeto. Concretamente proponemos que esos ítems incluyan algún verbo que personalice la valoración, es decir, algo del tipo siguiente: ítem 3: Considero que la carrera es una progresión ascendente hacia posiciones de mayor responsabilidad. *La carrera profesional debe consistir en una progresión ascendente hacia posiciones de mayor responsabilidad.	Finalmente se opta por una afirmación genérica: El desarrollo de la carrera profesional implica una promoción o progresión ascendente. Interesa conocer si prevalece este ideal de carrera, como progresión lineal.
4	La carrera consiste en diferentes experiencias profesionales aunque no conlleven una promoción. *Creo que la carrera consiste en diferentes experiencias profesionales aunque no conlleven una promoción.	Se mantiene el original.

5	Cada individuo puede crear su propia carrera y su propia vida.	* En mi opinión cada individuo puede crear su propia carrera y su propia vida. * Cada individuo es responsable de su propia carrera profesional y su propia vida.	Se desestima el ítem, por considerarlo confuso
6	La carrera es un medio de expresión y crecimiento personal.	* Pienso que la carrera es un medio de expresión y crecimiento personal. * Añadir profesional a carrera.	Se reformula: Pienso en la carrera profesional como en un medio de autoexpresión y crecimiento personal.
7	La carrera es una sucesión de trabajos, desde el comienzo de la vida activa hasta la jubilación.	* La carrera profesional consiste en una sucesión de trabajos, desde el comienzo de la vida activa hasta la jubilación.	Se simplifica: La carrera consiste en una sucesión de empleos que concluye con la jubilación.
8	La carrera es un medio para conseguir una posición y seguridad en la vida.	* La carrera profesional es un modo de conseguir una posición y seguridad en la vida.	Se modifica: Pienso en la carrera profesional como en un modo de conseguir una posición y seguridad en la vida.
10	Mis ideales sobre lo que yo debería ser y alcanzar hacen que me sienta insatisfecho.	* También podría verse si se distinguir los propios ideales, o el responder a ideales de la familia, entorno social.	Se elimina el ítem.
11	Mis ideales acerca de lo que quiero llegar a ser me ayudan a progresar.	* No queda claro si se refiere a que hay mucha distancia entre sus aspiraciones o ideales y la realidad. Si es este el sentido del ítem creo que se solapa con alguno de la dimensión 5 y yo lo eliminaría de este apartado.	Se reformula: La idea de lo que quiero llegar a ser me ayuda a progresar; y de dimensión de la I (imaginar y construir la carrera) a la II (Planificar el avance, metas y objetivos)
12	Prefiero una trayectoria profesional planificada, antes que crear mi propia carrera.	* Puede no entenderse bien "trayectoria profesional planificada..." ¿por quién? * No entiendo bien este ítem. No veo clara la disyuntiva entre el hecho de que una carrera esté planificada y que seas tú quien la planifique. A no ser que esté implícito que la están planificando otros.	Se elimina el ítem.
13	Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollarme en la dirección que considero adecuada.	*En mi carrera profesional o vida laboral. * Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollarme profesionalmente en la dirección que considero adecuada.	Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollar mi carrera profesional en la dirección adecuada.
14	Estoy activamente comprometido con la búsqueda de nuevas metas profesionales.	* Me muestro activamente comprometido con la búsqueda de nuevas metas profesionales.	Se reformula: Estoy comprometido/a con la búsqueda de nuevas metas profesionales.
15	Estoy comprometido con valores y principios que estimulan mi desarrollo a lo largo de la vida.	Me siento comprometido con algunos valores y principios que estimulan mi desarrollo a lo largo de la vida.	Se elimina el ítem.
16	Mis decisiones profesionales son consistentes con mis propios valores y creencias.	* Algunas personas pueden no entender bien "consistentes" * Cambiar consistentes por coherentes.	Se reformula: Mis decisiones profesionales son coherentes con lo que quiero llegar a ser.
17	Me siento responsable de los cambios de rumbo en mi carrera.	* Pondría "me siento responsable en parte". Los cambios en ocasiones son producto del exterior. * Añadir profesional.	Se reformula: Me siento el/la principal responsable de los cambios ocurridos a lo largo de mi carrera.
19	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar la falta de continuidad.	* Puede generar alguna duda en personas de baja cualificación. * ¿Qué implica que la persona identifica falta de actividad y falta de continuidad en su carrera? Si no ha tenido estas situaciones ¿Qué contesta? Podría ponerse un solo ítem indicando que la persona identifica los problemas o situaciones problemáticas.	Decidimos mantener una orientación positiva: Sé que estoy avanzando cuando todo fluye y hay continuidad, con objeto de conocer la comprensión subjetiva de entender el avance, así como los posibles "sesgos". Y añadimos una más: Mi desarrollo profesional se caracteriza por la continuidad y la fluidez.

		* Mi desarrollo profesional se caracteriza por la falta de continuidad.	
20	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar los periodos de falta de actividad.	*Añadir profesional a desarrollo.	Se elimina el ítem.
21	Al hacer balance de mi desarrollo suelo identificar las metas y los logros conseguidos.	* El evaluador propone "Tengo clara las metas y los logros que he conseguido a lo largo de mi vida profesional. Sin embargo y con relación al cambio que propone este mismo evaluador en el ítem 19, la autora sugiere: Mi desarrollo profesional se caracteriza por las metas y los logros conseguidos.	Mi desarrollo profesional se caracteriza por las metas y los logros conseguidos.
22	Siento que mi carrera no fluye como me gustaría.	* Esto es un poco abstracto según para qué perfil de personas. * Añadir profesional a carrera.	Se elimina el ítem.
23	Tiendo a establecer metas profesionales y trabajo para alcanzarlas.	*Sustituir establecer por marcarme	En la misma línea que las anteriores, se busca comprender la forma subjetiva de valorar el desarrollo y se formula así: Mi desarrollo profesional se caracteriza por las metas y los logros conseguidos.
24	Intento evitar cosas negativas en vez de conseguir que las cosas positivas sucedan.	Trato de evitar cosas negativas en vez de intentar que las cosas positivas sucedan.	Se reformula: Trato de evitar cosas negativas en vez de intentar que las cosas positivas sucedan.
25	Siento que no he conseguido las metas y los logros que esperaba conseguir en mi carrera.	* Añadir profesional a carrera.	Se elimina el ítem.
27	Dirijo mi carrera creando mis propias metas y las maneras de alcanzarlas.	* Este tipo de ítems implica tener claro un concepto de carrera profesional... lineal. Para simplificar según tipo de usuario/a: decido mis objetivos laborales y cómo alcanzarlos. * Sustituir "las maneras" por "la manera".	Se reformula: Decido mis propias metas profesionales y la manera de alcanzarlas.
29	Siento que en el futuro no volveré a estar tan activamente comprometido.	* Este "tan" indica que en el pasado ¿sí? ¿Comprometido con qué? ¿La familia? ¿La empresa? Puede llevar a confusiones. * Ítem 29. Parece "exigir"/"asumir" que en el presente se esté activamente comprometido. Si es así, el ítem evalúa dos situaciones/realidades en un solo reactivo. Creo que debe reconsiderarse la formulación. * ¿Cómo qué/ cuándo? * Comprometido ¿con qué? * La autora sugiere comprometido con mi desarrollo/crecimiento profesional.	Se elimina el ítem.
30	Temo que en el futuro no surjan oportunidades de desarrollo y crecimiento.	* Ídem anterior (ver comentario del ítem 38) * Añadir profesional a crecimiento	Se reformula: Temo que en el futuro no surjan oportunidades para desarrollarme profesionalmente.
31	Confío que en el futuro surgirán oportunidades para seguir avanzando y crecer.	*Añadir a crecer "profesionalmente".	Se reformula: Confío que en el futuro surgirán oportunidades para crecer profesionalmente.
33	Tengo la motivación necesaria para mantener activos mis propios intereses y proyectos.	*Añadir a proyectos "profesionales".	Se reformula a partir de estos dos ítems: Me siento motivada/o para crear nuevas posibilidades de desarrollo profesional y

		Me siento motivado/a para iniciar nuevas actividades y proyectos profesionales.
37	Tengo en cuenta las necesidades y demandas del entorno para desarrollar mi carrera.	* Ídem que otras, se puede entender, pero quizá fuera útil especificar qué tipo de entorno (laboral, familiar, social...) * He cuestionado "entorno" solo por la posible confusión con "medio ambiente". A lo mejor fuese útil matizar con "entorno social" o parecido.
38	Suelo priorizar mis necesidades de desarrollo frente a las necesidades o demandas del entorno.	* Desarrollo personal, ¿profesional?
39	Puedo identificar oportunidades de carrera realistas, en respuesta a las demandas del entorno.	* Algunas personas pueden no entender bien "demandas del entorno" ¿Mercado laboral?
41	Me resulta difícil compaginar mi desarrollo con opciones realistas de trabajo y empleo.	* No sé si todo el mundo diferencia del mismo modo trabajo y empleo.
42	En mis decisiones profesionales intento satisfacer las expectativas de otros.	* Aunque se entiende bien; otros familia / otros colegas – empresa. Pueden no estar en consonancia. * Un poco ambiguo.
43	He dejado a un lado mis valores personales para no decepcionar a otros.	* Un poco ambiguo.
44	A lo largo de mi carrera he tomado mis propias decisiones, aun pudiendo defraudar a otros.	*Añadir "profesional" a mi carrera
45	Siento que puedo "dejar ir" el pasado para seguir avanzando hacia algo nuevo.	* La expresión "dejar ir el pasado" se me antoja algo extraña en el contexto de este instrumento. Quizá consideraría una alternativa más común y concreta.
47	Soy capaz de identificar nuevas oportunidades en situaciones de cambio no deseado.	* Si la intención es medir la situación actual, el lenguaje de las preguntas puede llevar la atención más hacia lo general. Considerar "me estás dificultando" "Me siento capaz de" o incluso "siento que soy capaz de..."
51	La falta de seguridad me limita a la hora de planificar mi desarrollo.	* Pondría "la falta de autoconfianza...." * ¿seguridad en mí mismo/a o seguridad del contexto? * añadir profesional a desarrollo.
55	He tomado decisiones arriesgadas para seguir progresando en mi carrera.	*Sustituir "en mi carrera" por "seguir progresando profesionalmente".
56	Al tomar decisiones en mi carrera he optado por "más de lo mismo".	* No sé si se entiende bien.
58	Me siento en conflicto ante opciones profesionales muy distintas.	* ¿En general o específicamente ahora?
59	Siento cierta ansiedad al explorar nuevas opciones en mi carrera.	*Sustituir "en mi carrera" por "opciones profesionales".

61	Me dejo llevar por mis sentimientos, aun notando que mi respuesta no es la más adecuada.	* En el ítem 61, a diferencia del 60, no se proporciona un contexto para la valoración, del tipo “en situaciones difíciles”, lo que creo que aumenta el nivel de ambigüedad del reactivo. Al leerlos seguidos, de hecho parece que estuvieran ligados, pero puesto que en la versión final no es el caso, podría ser conveniente revisar la formulación.	Se reformula: En situaciones difíciles, noto si estoy respondiendo de manera adecuada y actúo en consecuencia. Y se añade este ítem: En situaciones difíciles mis sentimientos me desbordan.
63	Pongo en tela de juicio mis propios criterios, cuestionando mi propia manera de “ver” las cosas.	* Ídem, algunas personas de bajo nivel podrían no entender bien “poner en tela de juicio”	Se reformula: Cuestiono mis propios criterios y mi manera de "ver" las cosas.
67	Mi comportamiento es resultado de una gestión reflexiva y auto-dirigida.	Gestión reflexiva y autodirigida” puede no entenderse por algunas personas (ej.: mi comportamiento es resultado de un proceso de reflexión y decisiones propias sobre el camino a seguir o qué hacer). *Cambiar "es resultado" por "es consecuencia"	Se reformula: Mi comportamiento es consecuencia de un pensamiento autoreflexivo.
69	Soy consciente de las habilidades que necesito para mejorar las oportunidades en mi carrera.	* Para algunas personas sería más comprensible sin “las oportunidades” (mejorar en mi carrera). * Cambiar "en mi carrera" por "profesionales"	Se reformula: Soy consciente de las habilidades que necesito para desarrollar mi carrera profesional.
72	Me siento apegado a los valores y creencias transmitidas por mi entorno.	* Pondría “me siento condicionado....” * Aunque creo que se entiende, en casos como la inmigración, los valores y creencias del contexto laboral pueden ser muy distintas de las del entorno personal y familiar. Incluso puede cambiar los valores del grupo emigrado, adaptándose al lugar de acogida, con las del grupo que queda en el país de origen; esto a veces genera conflictos a la hora de hacer proyectos personales y profesionales.	Se reformula: Pienso críticamente acerca de los valores transmitidos por mi propia cultura.
73	Tengo conciencia crítica acerca de mis propias creencias y asunciones.	* Puede tener cierta dificultad de comprensión por tema de idioma en algunas personas.	Se reformula: Tengo conciencia crítica acerca de mis propias creencias.

Anexo 4b. Resultados del cuestionario de evaluación de expertos (observaciones cualitativas).

Observaciones cualitativas y sugerencias de mejora	Decisiones y cambios realizados
<p>*Algunas de las propuestas pueden no adecuarse a una escala de 1. Nada 2. Algo 3. Moderadamente 4. Bastante 5. Totalmente. *Aunque la escala actual de 5 está ampliamente extendida, el uso de estadística paramétrica en la validación del instrumento (que representa la práctica habitual) será más fácil de justificar en una tesis doctoral con un rango ordinal mayor en los reactivos.</p>	<p>Se adopta una escala de 6 puntos de respuesta para todos los ítems, teniendo en cuenta una escala de 1 a 6, donde: 1 = NADA: NO me identifico en absoluto con la afirmación y 6 = TOTALMENTE: Me identifico plenamente con la afirmación.</p>
<p>En los datos personales, para una investigación, sugeriría recoger al menos algunas de las siguientes variables: - Sexo (para distinguir diferencias de respuesta que puedan ligarse a este factor). - Edad (para distinguir diferencias de respuesta por generación o momento vital, no es igual cambiar de carrera a los 25 o 30 que a los 50...). - País de origen. - Nivel de formación. - Situación laboral del último año (no se ven las cosas igual trabajando que en paro). - Situación laboral actual. - Ha trabajado mayoritariamente por cuenta ajena / propia / ambas modalidades (para poder, eventualmente, distinguir actitudes ligadas estas modalidades de trabajo).</p>	<p>En los datos personales se incluyeron las variables: edad, sexo, nacionalidad, estudios cursados: sin estudios, ESO, Bachillerato, FP, Universitarios/licenciado/Grado, Postgrado (Máster, DEA), Doctorado. Localidad de residencia y provincia. ¿Cuándo tiempo lleva viviendo en su localidad actual? siempre; menos de 1 año; entre 1 y 3; más de 3. Situación profesional actual. Trabajo-empleo por cuenta ajena (a tiempo completo); Trabajo-empleo por cuenta ajena (a tiempo parcial); Trabajo-empleo por cuenta propia; Trabajo-estudio no remunerado; En retiro; Desempleado; Desempleado de larga duración (más de 1 año en situación de paro); Otro. En esta variable se puede señalar más de una opción. ¿Cuántos empleos ha tenido desde que se incorporó al mercado laboral? Solo 1; Entre 2 y 4; Entre 5 y 9; Entre 10 y 15; Más de 15; Otro. Si actualmente está en situación de empleo, indique su nivel de ingresos netos mensuales. Menos de 600 €; entre 600 y 999 €; entre 1000 y 1499 €; entre 1500 y 2999 €; entre 3000 y 3499 €; más de 3500 €. Con relación a Sí mismo como profesional usted se percibe ejerciendo o desarrollando: Un único rol profesional; dos roles; más de dos. En caso de elegir más de dos, indique cuáles. Indique los años que lleva ejerciendo alguna actividad profesional: entre 0 y 1; entre 2 y 4; entre 5 y 10; entre 11 y 25; más de 25.</p>
<p>* Si se va a realizar una aplicación piloto para evaluar sus propiedades psicométricas y depurarlo, recomendamos que se incluyan más ítems de cada dimensión o al menos de aquellas que parecieran más relevantes, con el fin de garantizar que todos los subdominios quedan representados. *El instrumento es lo suficientemente extenso para cubrir el dominio, pero lógicamente, como suele ser habitual, ello exigirá contar con una muestra de sujetos bastante amplia para poder llevar a cabo estudios psicométricos con resultados estables y fiables. Conviene mantener esto en mente a la hora de tomar decisiones en esta fase preliminar de depuración del instrumento, especialmente atendiendo a las consideraciones de los expertos en el objeto sustantivo de la medida.</p>	<p>Después de esta primera evaluación se depuraron y se ampliaron los ítems de 73 a 88</p>
<p>*La escala de evaluación no precisa de indicadores de frecuencia como "suelo", "habitualmente".</p>	<p>Se han eliminado estas referencias, que carecen de sentido, al ser todas las afirmaciones evaluadas en una escala de grado.</p>
<p>* La menor puntuación en el criterio "claridad" del cuestionario de evaluación se debe la dificultad que pueden encontrar las personas con el lenguaje empleado. *Claridad: me parecen plenamente acertada siempre y cuando se tenga un perfil de formación medio-alto. Considero que para perfiles más bajos puede resultar algo complejo la comprensión de algunos ítems. * Los ítems, en conjunto, bastante claros y unívocos, siempre pensando que el respondente tipo que se tiene en mente es un sujeto con un nivel cultural medio-alto, al menos. En este sentido, sólo he señalado con valoraciones algo más negativas tres formulaciones que me ofrecen dudas (al margen de las ya expresadas en relación con los ítems 3-8) *Según el tipo de público al que se dirija, el lenguaje empleado puede resultar complejo. Por ejemplo: para personas con poco nivel de cualificación, o bajo - medio nivel de castellano. He contestado el cuestionario [de expertos] pensando en el tipo de usuarios/as con el que suelo trabajar, de distinto nivel de cualificación (baja cualificación, pérdida de estatus social, dificultad en el manejo del idioma... y en gran parte, con experiencia migratoria y gran diversidad de países de origen).</p>	<p>Hemos considerado esta cuestión desde diferentes puntos de vista. Por una parte hemos hecho un esfuerzo por clarificar o simplificar algunas de las formulaciones. Sin embargo, somos conscientes del carácter exploratorio y reflexivo del cuestionario. En este sentido planteamos una alternativa a la práctica de la autoevaluación (por el propio sujeto). De cara a la intervención, sugerimos la posibilidad de una coevaluación. De esta forma se puede explicar la pregunta al sujeto, o bien reformularla. P. Ej. El primer ítem: "Cuando pienso en mi futuro tengo un sentido de hacia dónde ir". Si resulta demasiado abstracta, se puede concretar: cuando piensas dónde estarás en 1, 2, 3 años (eligiendo el marco temporal más apropiado) ¿tienes una idea clara de dónde quieres estar?, esta cuestión no restaría validez, sino más bien al contrario. El inventario está pensado para favorecer la auto-reflexión, como elemento esencial para facilitar el cambio, en este caso con el acompañamiento de un profesional. Otra de las ventajas de hacer una heteroevaluación es explorar cuestiones clave que configuran la identidad de carrera, con las que posteriormente es posible trabajar en un proceso de acompañamiento. Por otra parte no hay un límite de tiempo para contestar el cuestionario.</p>
<p>* Algunas veces me han surgido dudas sobre el término desarrollo. A veces aparece en solitario (Ítem 51, o 52, por ejemplo) ¿En esos casos hace referencia al desarrollo personal o al profesional? Debe aclararse.</p>	<p>Cuestión comentada por diferentes expertos: hemos optado por el más específico "desarrollo profesional" aunque en ocasiones hemos mantenido el genérico, p. ej. Cuando se habla de desarrollo y aprendizaje.</p>

Anexo 5. Cuestionario IDeCaA 5 dimensiones

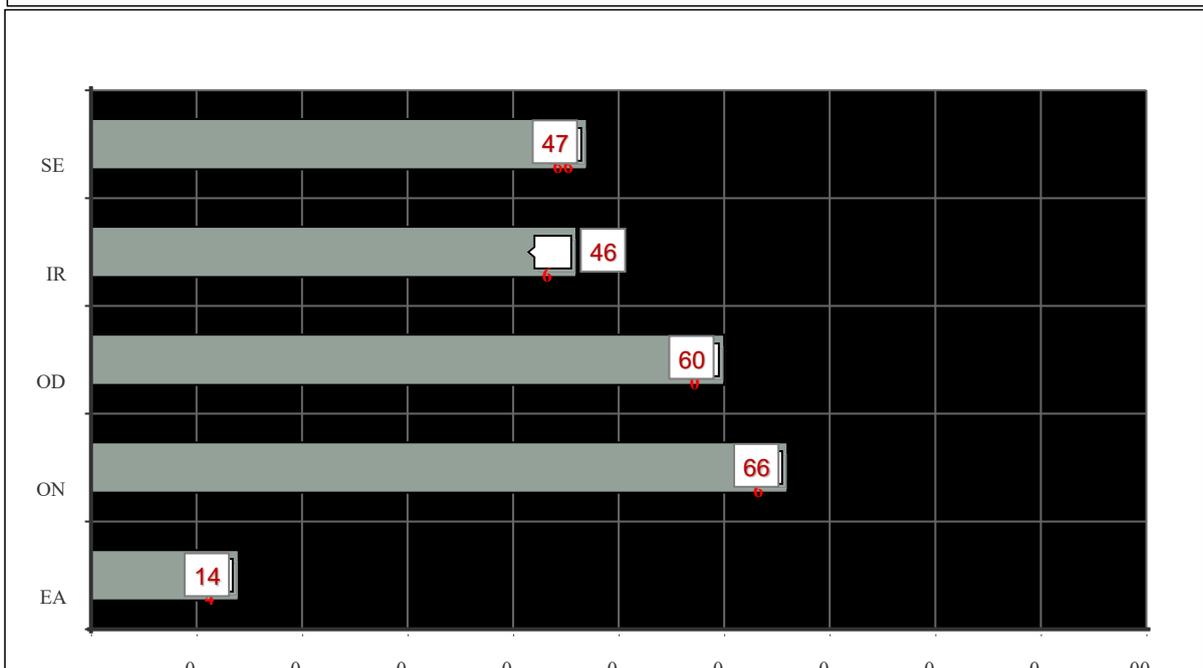
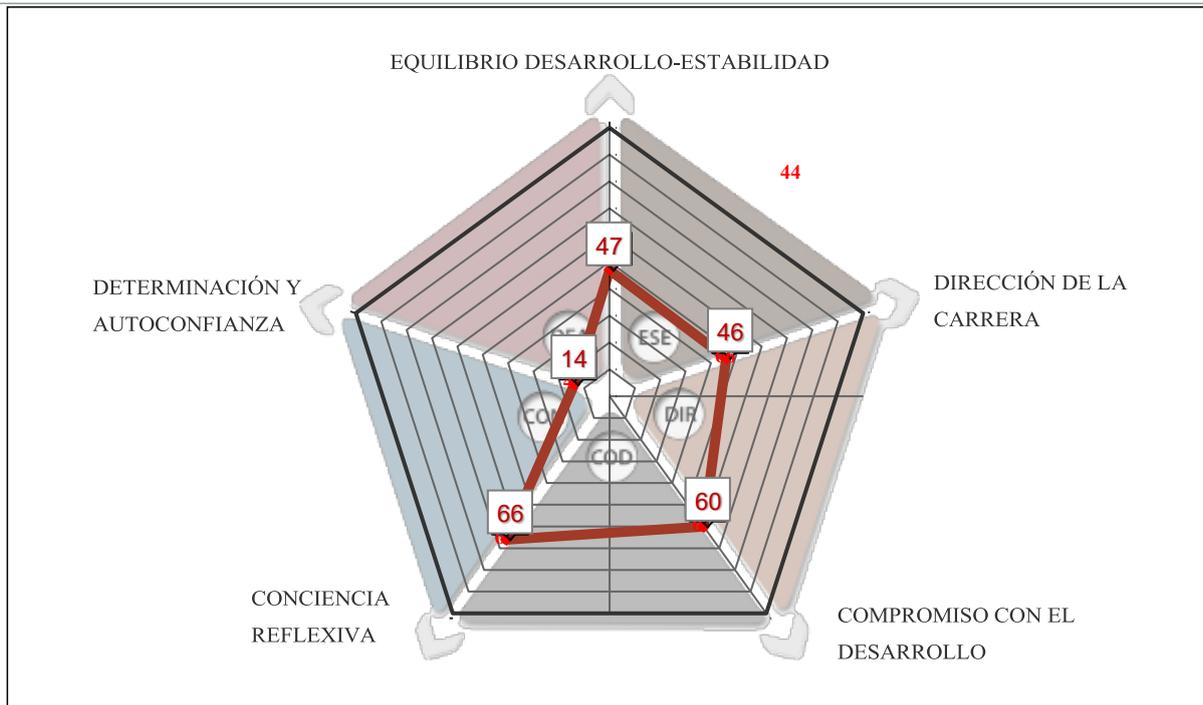
Orden	Descripción ítem	Escala
52	Priorizo la estabilidad en el empleo antes que el desarrollo, aunque ello limite mis oportunidades profesionales.	ESE -
65	Priorizo las oportunidades del mercado laboral antes que mis preferencias personales.	ESE -
24	Pienso en la carrera profesional como en un modo de conseguir una posición y seguridad en la vida.	ESE -
63	Mi necesidad de seguridad en el empleo limita mi desarrollo profesional.	ESE -
31	La carrera consiste en una sucesión de empleos que concluye con la jubilación.	ESE -
55	En mis elecciones profesionales priorizo la posición y los potenciales ingresos.	ESE -
74	Priorizo la estabilidad en el empleo antes que el desarrollo y el aprendizaje.	ESE -
28	Al tomar decisiones en mi carrera he priorizado sentirme seguro/a más que sentirme realizado/a.	ESE -
29	He dejado a un lado mis preferencias profesionales para adaptarme mejor a mi entorno.	ESE -
75	Puedo distanciarme y comprender puntos de vista muy diferentes.	CON +
80	Me gusta investigar los porqués, las razones de mi comportamiento.	CON +
79	Tengo conciencia crítica acerca de mis propias creencias.	CON +
62	Soy consciente de los cambios experimentados en la manera de comprenderme a mí mismo/a.	CON +
82	Cuestiono mis propios criterios y mi manera de "ver" las cosas.	CON +
53	Pienso críticamente acerca de los valores transmitidos por mi propia cultura.	CON +
66	En situaciones difíciles mis sentimientos me desbordan.	DEA -
51	Me resulta difícil compaginar mis intereses profesionales con opciones realistas de empleo.	DEA -
59	Me siento desbordado/a ante las exigencias que me plantea el entorno laboral.	DEA -
46	Mi falta de confianza limita mi desarrollo profesional.	DEA -
37	Me siento indeciso/a, sin saber qué hacer con respecto a mi carrera.	DEA -
34	He dejado de hacer cosas importantes por falta de motivación.	DEA -
81	Me siento en conflicto ante opciones profesionales muy distintas.	DEA -
58	Necesito aprobación y reconocimiento de mi labor profesional.	DEA -
40	Me siento confuso/a entre una etapa profesional que ha finalizado y una que aún está por llegar.	DEA -
76	Siento ansiedad al explorar nuevas opciones profesionales.	DEA -
57	Estoy experimentando cierta sensación de vacío y falta de desarrollo en mi carrera.	DEA -
25	La sensación de miedo ante situaciones nuevas frena mis posibilidades de desarrollo profesional.	DEA -
4	Pienso en la carrera profesional como en un medio de autoexpresión y crecimiento personal.	DIR +
1	Cuando pienso en mi futuro tengo un sentido de hacia dónde quiero ir.	DIR +
3	Como parte de mi desarrollo profesional estoy consiguiendo cosas importantes en la vida.	DIR +
16	Mis decisiones profesionales son coherentes con lo que quiero llegar a ser.	DIR +
64	La idea de lo que quiero llegar a ser me ayuda a progresar.	DIR +
15	Cuando pienso en mi futuro profesional me siento motivado/a.	DIR +
60	Sé que estoy avanzando cuando todo fluye y hay continuidad.	DIR +
2	Mi desarrollo profesional se caracteriza por las metas y los logros conseguidos.	DIR +
18	Sé que estoy avanzando cuando consigo metas y objetivos.	DIR +
54	Estoy comprometido/a con la búsqueda de nuevas metas profesionales.	COD +
36	He tomado decisiones arriesgadas para desarrollarme profesionalmente.	COD +
44	Sé cómo aprovechar mis capacidades para conseguir un empleo.	COD +
77	Para desarrollarme profesionalmente estoy creando nuevas oportunidades de trabajo o empleo.	COD +
85	Me siento motivado para crear nuevas posibilidades de desarrollo profesional	COD +
32	Para sentir que avanzo me mantengo en constante movimiento.	COD +
86	Evalúo mis habilidades y competencias para adaptarme a los cambios.	COD +
22	En mis elecciones profesionales priorizo el aprendizaje y el desarrollo.	COD +
7	Mis actuales desafíos profesionales me estimulan a aprender.	COD +
87	Estoy haciendo lo necesario para avanzar y desarrollar mi carrera profesional en la dirección adecuada.	COD +
67	Me siento motivado/a para iniciar nuevas actividades y proyectos profesionales.	COD +
8	Imagino mi desarrollo profesional a partir de distintas opciones de trabajo, estudio, empleo y emprendimiento.	COD +
50	Sé cómo motivarme para iniciar nuevos proyectos.	COD +
41	Mis propias inquietudes me motivan a seguir avanzando profesionalmente.	COD +
27	Mi desarrollo profesional se caracteriza por la actividad y el movimiento.	COD +

Anexo 6. Cuestionario IDeCaA 5 dimensiones



PERFIL

Nombre: XXX
 Edad: 38
 Fecha de aplicación: 14-05-2021



EQUILIBRIO DESARROLLO ESTABILIDAD

En esta dimensión valoramos la orientación de XXX hacia el desarrollo, como expresión de las propias aspiraciones y preferencias profesionales o personales; y hacia la estabilidad, como orientación a la seguridad que proporciona un empleo, una posición o potenciales ingresos.

XXX muestra una puntuación media en esta dimensión, lo que significa que buscará cierta seguridad sin renunciar al desarrollo. XXX desea seguir sus propias preferencias, intereses o aspiraciones profesionales, y a la vez percibe que es importante responder a las necesidades del entorno y/o del mercado laboral. Una estrategia que busca el desarrollo sin renunciar a cierta seguridad podría traducirse en acciones y elecciones provechosas para dirigir la carrera de manera realista.

Para incrementar sus oportunidades de desarrollo, XXX podría explorar cómo sus propias aspiraciones (intereses, necesidades, habilidades o cualidades) pueden vincularse a las necesidades y demandas del entorno, e identificar espacios o “nichos” de oportunidad social o laboral donde ambas necesidades converjan.

Para reforzar este equilibrio, sugerimos comprobar su disposición y resultados en las dimensiones: 2. **DIRECCIÓN DE LA CARRERA** y 3. **COMPROMISO CON EL DESARROLLO**. Ambas le ayudarán a dirigir su carrera en los actuales entornos VUCA (Volátiles, Inciertos, Complejos y Ambiguos).

Posibles cuestiones a considerar por el orientador en el proceso de acompañamiento

- ¿Cómo se percibe mi cliente en esta dimensión? ¿Cómo valora los resultados obtenidos?
- ¿Cuáles son sus expectativas y prioridades de desarrollo? ¿Percibe un buen equilibrio entre sus expectativas de desarrollo y la estabilidad que busca en su vida y carrera?
- ¿Conoce mi cliente las necesidades y demandas del contexto sociolaboral (características y tendencias, desafíos, cambios o transformaciones en distintos sectores, profesiones, empleos)?
- ¿Cuáles son sus ideas o ideales respecto al desarrollo profesional y carrera? ¿Cómo se corresponden estas ideas con las actuales demandas del mercado de trabajo?
- Las preferencias profesionales de mi cliente... ¿encuentran formas de realización y expresión concreta (roles, trabajos, empleos, proyectos)? ¿Hay alguna prioridad de desarrollo que necesite ser atendida en este momento? (actualización y desarrollo de competencias, cualificaciones, convalidaciones, certificaciones...).
- ¿Cuáles son las fortalezas de mi cliente, cuáles son sus áreas de máximo desempeño anterior? ¿Cómo y dónde pueden ser apreciadas estas fortalezas?
- ¿Qué hace mi cliente para desarrollarse en el día a día / en un mes / en un año /? ¿Cómo puede orientar o reorientar su desarrollo sin poner en riesgo su estabilidad? ¿Qué, en concreto, podría hacer ahora?
- ¿Sobre qué aspectos (internos y externos) basa mi cliente su seguridad?

- ¿Qué otros elementos podría incluir?

Posibles líneas de intervención

- Explicar la utilidad de esta dimensión y la necesidad de identificar estrategias que favorezcan el desarrollo, creando al mismo tiempo las condiciones para conseguir la estabilidad que necesita en su vida y carrera.
- Ofrecer feedback de los resultados y conocer la propia valoración de mi cliente en esta dimensión.
- Conocer la situación actual de mi cliente y sus expectativas de desarrollo y carrera. Explorar cuál sería un balance óptimo para él/ella. Comprobar si en función de su situación, experiencia y competencias, mantiene un equilibrio adecuado para construir sus proyectos de vida y carrera.
- Estimular la búsqueda de oportunidades a partir de un mejor conocimiento de sí mismo/a (intereses, valores, aspiraciones, talentos); y de las necesidades y demandas del entorno (oportunidades, ofertas de empleos, tendencias en distintos sectores, nuevos empleos, trabajos, posibilidades de emprendimiento...). Facilitar la exploración de vínculos con el entorno.
- Diseñar estrategias de adaptación, crecimiento o diferenciación en un campo, sector o actividad.
- Construir más “seguridad” explorando la mejor manera de avanzar en este momento. Para ello, podría serle útil:
 - identificar aspectos “objetivos” que le dan seguridad, (relativos a las condiciones y relaciones laborales, tipo de empleo, ingresos...).
 - y los aspectos subjetivos, recursos internos o acciones que mi cliente podría desarrollar y gestionar para avanzar de manera más segura (habilidades, competencias, conocimientos, cualificaciones...).
- Anticipar potenciales cambios (relativos al entorno, o a su situación personal) que podrían poner en riesgo su desarrollo, y explorar acciones que mejoren su empleabilidad. P. ej. en el caso de ejercer una profesión/oficio que tiende a desaparecer o se transforma.
- Identificar cualidades y fortalezas sobre las que basar su desarrollo.

DIRECCIÓN DE LA CARRERA

En esta dimensión valoramos la puntuación de XXX como indicador de su disposición para crear un sentido de dirección propio que conecte su experiencia anterior con metas significativas a futuro.

El perfil IDeCaA indica que en líneas generales XXX sabe hacia dónde quiere orientar su desarrollo y carrera, teniendo valores similares a los que suelen obtener la mayoría de las personas en esta dimensión.

Para reforzar su disposición en esta dimensión XXX podría hacer balance de su trayectoria, valorando todo lo que ha realizado, conseguido o aprendido. Esta práctica, puede facilitar nuevas comprensiones de sí mismo, basadas en la evidencia de su propio aprendizaje y experiencia adquiridos. A su vez, imaginar posibilidades realistas de lo que XXX quiere atraer o conseguir en el futuro, podría ayudarle a crear un sentido de dirección propio que refuerce su compromiso con el desarrollo.

Cualquier desenlace buscado (metas y objetivos) debe tener en cuenta cómo ese cambio afectaría al resto de los roles sociolaborales de XXX , y comprobar que los cambios se realizan en el momento y lugar oportunos. De esta manera la exploración facilitará cambios ecológicos, que no amenacen su estabilidad.

Posibles cuestiones a considerar por el orientador en el proceso de acompañamiento

- ¿Cómo se percibe mi cliente en esta dimensión? ¿Cómo valora los resultados obtenidos? ¿Tiene interés por explorar su sentido de “hacia dónde ir”?
- ¿Qué le gustaría atraer a mi cliente como parte de su desarrollo profesional ahora y en el futuro (en sentido amplio)? ¿Cómo puede concretar eso en posibles acciones y objetivos?
- ¿Qué dificultades podría estar anticipando mi cliente cuando piensa en el futuro? ¿Cómo puede trabajar con ellas ahora?
- ¿Dispone mi cliente de una percepción apropiada (no sesgada) de su desarrollo y progreso? ¿Cómo mide mi cliente cuestiones como el desarrollo, la carrera, el avance, o el “éxito”...?
- ¿Cómo gestiona mi cliente los espacios entre un proyecto y otro? ¿Cómo percibe la discontinuidad entre ellos? ¿Cómo integra logros, proyectos, aprendizajes, puestos, roles, experiencias sociolaborales... como parte de su desarrollo y carrera?

Posibles líneas de intervención

- Ampliar la comprensión de mi cliente sobre la utilidad de dirigir las actuales carreras en ausencia de claros referentes de hacia dónde ir o cómo transitar entre profesiones, trabajos o empleos.
- Ofrecer feedback de los resultados y conocer la propia valoración de la persona en esta dimensión.
- Hacer balance del desarrollo anterior. Poner en valor actividades, desempeño de roles profesionales y personales, logros, relaciones, cualidades, valores...
- Explorar lo que mi cliente quiere atraer/conseguir en el futuro y como parte de su desarrollo profesional y carrera. Construir un sentido de dirección equilibrado entre lo que desea evitar y lo que desea conseguir.
- Ayudar a imaginar un futuro de posibilidades realista, donde puedan ocurrir cosas positivas, negativas o neutras. Ayudar a crear las condiciones necesarias para que las cosas positivas sucedan.
- Explorar con mi cliente los posibles criterios o maneras de “notar” su desarrollo y observar posibles sesgos. Sin prescindir de su forma de valorar, añadir otras formas posibles. P. ej. una orientación excesiva al logro, puede infravalorar aspectos cualitativos que podrían estar presentes en su trayectoria, como la experiencia y el aprendizaje adquiridos, la participación en proyectos o equipos, la satisfacción o el disfrute, o la curiosidad para seguir aprendiendo.
- Comprobar si sus metas y objetivos están conectados con valores y consecuciones significativas para él/ella. Identificar pasos intermedios y acciones para seguir avanzando en la dirección deseada.

COMPROMISO CON EL DESARROLLO

En esta dimensión valoramos la puntuación de XXX como indicador de su actual motivación y compromiso con el propio desarrollo.

En este momento XXX tiene un compromiso moderado con metas y proyectos. Su disposición, no obstante, es similar a la que suelen obtener la mayoría de las personas en el cuestionario.

Sus actuales desafíos profesionales pueden suponer cierto estímulo para seguir aprendiendo, pero al mismo tiempo XXX siente que podría hacer algo más, o algo diferente para avanzar y desarrollar su carrera en la dirección deseada.

Puede ocurrir que XXX esté afrontando algún cambio, finalizando una etapa anterior, y/o transitando hacia una etapa nueva. En este caso, podría necesitar emprender acciones que le ayuden a mantener o renovar su compromiso con nuevas metas y proyectos, bien en la situación actual, bien a partir de distintas opciones de estudio, trabajo, empleo o emprendimiento.

El compromiso con el desarrollo es un compromiso diferente del que mantenemos con una profesión o un empleo, siendo todos ellos útiles o necesarios. Implica que estamos a cargo de nuestro desarrollo (profesional y personal) y que nos implicamos en la búsqueda de nuevas oportunidades para seguir aprendiendo. Este vínculo con el propio desarrollo nos ayuda a perseguir nuestras metas, o reinventarnos cuando sea necesario. Esto podría limitar el riesgo de quedar "atrapados" en una etapa, puesto, rol o profesión anterior. Es, por tanto, un compromiso que favorece una identidad de carrera abierta a los cambios y un comportamiento intencional y autodirigido.

XXX tiene un compromiso moderado en esta dimensión. Sugerimos comprobar su disposición en la dimensión 2. DIRECCIÓN DE LA CARRERA, ya que ambas dimensiones se refuerzan.

Posibles cuestiones a considerar por el orientador en el proceso de acompañamiento

- ¿Cómo se percibe mi cliente en esta dimensión? ¿Cómo de motivado y comprometido está con su desarrollo?
- ¿Conoce mi cliente la diferencia entre estar comprometido con una profesión/rol/puesto/ o empleo y estar comprometido con el propio desarrollo? ¿Cómo explica o percibe estos niveles de compromiso y vinculación?
- ¿Está mi cliente afrontando alguna transición sociolaboral? ¿En qué momento de la transición se encuentra?
- ¿El contexto sociolaboral de mi cliente favorece su motivación y compromiso?
- ¿Qué abanico de opciones de trabajo, aprendizaje, desarrollo... percibe mi cliente para sí mismo? ¿Está dispuesto a explorarlas o incrementarlas?
- ¿Qué mueve y motiva a mi cliente? ¿Qué le apasiona? ¿Qué le estimula a aprender o avanzar en lo profesional o personal?
- ¿Necesita mi cliente estar haciendo cosas y "moverse" constantemente para notar que avanza? ¿De qué otras maneras podría notar que avanza profesionalmente?

- ¿Sabe mi cliente cuáles son sus talentos, capacidades y competencias?
- ¿Realiza o ha realizado alguna evaluación formal o no formal de sus habilidades y competencias?

Posibles líneas de intervención

- Ampliar la comprensión de mi cliente en esta dimensión y su utilidad para avanzar y aumentar el abanico de oportunidades de desarrollo y carrera.
- Ofrecer feedback de los resultados y conocer la propia valoración de la persona en esta dimensión.
- Ayudar a crear opciones de desarrollo acordes a las características y situación de mi cliente, teniendo en cuenta las oportunidades del entorno sociolaboral.
- Estimular el desarrollo de recursos y habilidades para que la persona se abra a su entorno a partir de acciones, relaciones y redes de contacto.
- Facilitar el compromiso con el desarrollo a partir de diferentes acciones:
 - Explorando sus principales intereses profesionales y personales. Creando, renovando o activando asuntos/temas de desarrollo que le estimulen a aprender.
 - Comprendiendo sus principales motivaciones en el trabajo y sus valores profesionales.
 - Conociendo sus principales fortalezas, sus cualidades y talentos. Identificando las habilidades y competencias que necesita adquirir para seguir creciendo.
 - Encontrando los estímulos necesarios para hacer de su próximo proyecto algo más disfrutable o significativo.
- Movilizar los recursos disponibles para incrementar su sentido de agencia, autodirección y autoría sobre su propio desarrollo y carrera.

CONCIENCIA REFLEXIVA

En esta dimensión valoramos la puntuación de XXX como indicador de un pensamiento reflexivo que facilita poner en perspectiva las cosas, mejorar la comprensión de sí mismo, y tomar mejores decisiones de carrera.

XXX muestra una disposición media en esta dimensión. Esto significa que la puntuación obtenida es similar a la que suelen obtener la mayoría de las personas en el cuestionario. XXX puede tomar distancia y poner en perspectiva su manera de ver las cosas. En ocasiones podría aceptar las cosas tal como son, sin necesidad de indagar en los porqués o en las razones más profundas que las motivan; pero también puede ser reflexivo/a para comprenderse a sí mismo/a y comprender el entorno, utilizando diferentes puntos de vista.

Tener conciencia reflexiva acerca de uno/a mismo/a y del entorno sociolaboral resultará especialmente útil para comprender y dirigir nuestra trayectoria y carrera en entornos VUCA, (Volátiles, Inciertos, Complejos y Ambiguos). XXX muestra tener esta disposición en un grado medio. Mantener y desarrollar esta reflexividad ayudará a XXX a comprender mejor los cambios (relativos a sí mismo/a y al entorno sociolaboral) y responder de manera más útil o creativa a los desafíos de las nuevas carreras.

Como ocurre con el resto de dimensiones, la conciencia reflexiva puede desarrollarse con la práctica. Al contestar este cuestionario, y durante el proceso de acompañamiento, XXX estará reflexionando acerca de sí mismo/a y del entorno, identificando cursos de acción y decisión posibles.

Posibles cuestiones a considerar por el orientador en el proceso de acompañamiento

- ¿Cómo se valora mi cliente en esta dimensión? ¿Cómo valora la utilidad de esta dimensión para dirigir su carrera?
- ¿Cómo se describe a sí mismo como profesional? ¿Ha integrado en su narrativa las diferentes experiencias, aprendizajes y logros profesionales y vitales? ¿Utiliza diferentes perspectivas para narrar los hechos, (desde sí mismo, desde la perspectiva de otros, desde su entorno más cercano, desde un contexto mayor)?
- ¿Hay algún asunto relacionado con su carrera y desarrollo profesional que requiera de una indagación reflexiva en este momento?

Posibles temas de intervención

- Ampliar la comprensión de mi cliente en esta dimensión y su utilidad para dirigir la carrera en los entornos actuales. Compartir razones o argumentos que la expliquen, p. ej. la exigencia para “reinventarnos” constantemente demanda habilidades reflexivas para comprender los cambios (relativos a uno mismo y al entorno), y decidir qué dirección tomar.
- Ofrecer feedback de los resultados y conocer la propia valoración de la persona en esta dimensión.
- Desarrollar la conciencia reflexiva a partir de este mismo cuestionario, utilizando la medida pre y post para identificar los cambios ocurridos en sí mismo/a durante el proceso de acompañamiento.
- Identificar con mi cliente posibles asuntos de desarrollo que requieran su atención y utilizar la indagación reflexiva para llegar a nuevas comprensiones, decisiones o acciones.
- Crear compromisos activos con acciones concretas. Evitar los riesgos derivados de una actitud reflexiva o rumiativa separada de la decisión y la acción.

DETERMINACIÓN Y AUTOCONFIANZA

En esta dimensión valoramos la presencia de sentimientos de indecisión, confusión, miedo o vacío que con frecuencia aparecen en las transiciones sociolaborales.

El Perfil IDeCaA nos indica que en este momento XXX puede experimentar sensación de vacío y de falta de desarrollo en su carrera. Su falta de confianza actual podría dificultar su desarrollo, o limitar sus recursos para gestionar los desafíos del momento.

En este momento XXX no sabe cómo hacer compatibles sus intereses profesionales con opciones realistas de trabajo y empleo. XXX podría estar retrasando la exploración de nuevas opciones profesionales, o sentir excesiva dificultad para abordar esta tarea. Si actualmente se encuentra en una transición profesional no deseada o no esperada, podría sentirse confuso/a entre una etapa que ha finalizado y otra que aún está por llegar.

Sugerimos tener en cuenta el resto de puntuaciones del cuestionario, especialmente las obtenidas en la dimensión 1. EQUILIBRIO DESARROLLO-ESTABILIDAD con objeto de explorar un mejor equilibrio en los propios términos del cliente. El desarrollo de recursos y estrategias vinculadas a las dimensiones 2. DIRECCIÓN DE LA CARRERA y 3. COMPROMISO CON EL DESARROLLO, podrían incrementar la confianza de XXX para dirigir su propio desarrollo y carrera.

Posibles cuestiones a considerar por el orientador en el proceso de acompañamiento

- ¿Cómo se percibe mi cliente en esta dimensión? ¿Cuáles son los sentimientos que mejor describen la situación sociolaboral de mi cliente?
- ¿Qué transiciones no completadas podrían estar en curso? ¿Qué preocupaciones o temores podrían dificultar su avance?
- ¿Ha explorado mi cliente diferentes opciones de trabajo, empleo o emprendimiento en línea con sus propios intereses, inquietudes y necesidades de carrera?
- ¿Está mi cliente construyendo su desarrollo sobre la base de sus mejores talentos y competencias? ¿Sus planes de desarrollo se diseñan o elaboran sobre la base de sus fortalezas?
- ¿Hay algún conflicto entre opciones de vida y/o carrera que dificulten la toma de decisiones de mi cliente?
- ¿Qué necesitaría añadir o incluir mi cliente para avanzar de manera más efectiva, satisfactoria y segura? ¿Qué puentes o pasos intermedios necesita dar?

Posibles líneas de intervención

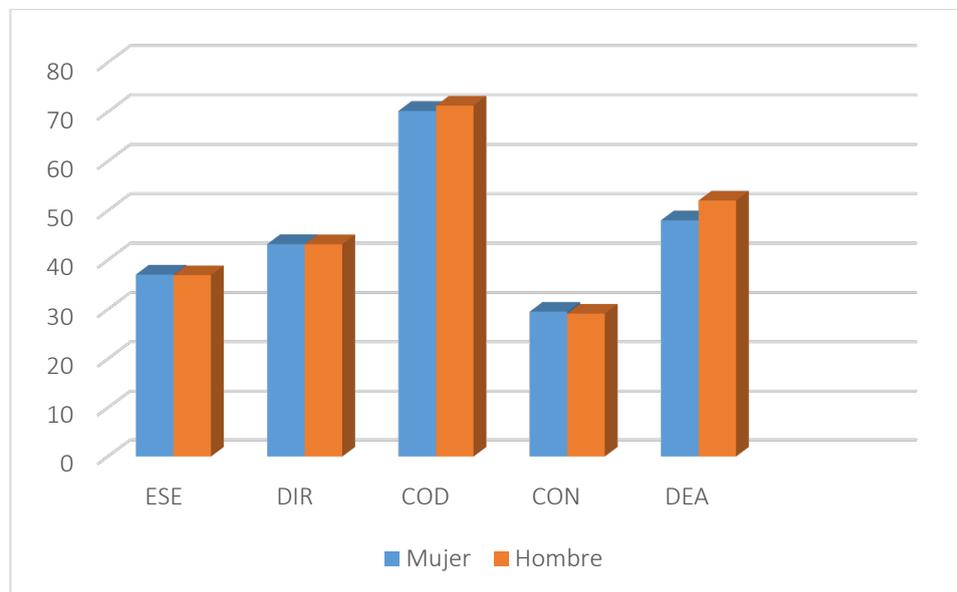
- Ampliar la comprensión de mi cliente en esta dimensión y la utilidad de gestionar los sentimientos asociados al desarrollo y a las transiciones sociolaborales. Comprender la utilidad de sentimientos como la sensación de vacío o el miedo, para gestionar su desarrollo de manera más segura.
- Ofrecer feedback de los resultados y conocer la propia valoración de la persona en esta dimensión.
- Explorar los sentimientos que acompañan a la transición laboral en curso y favorecer la mejor comprensión de sentimientos y emociones como respuesta a los cambios y desafíos actuales. Entrenar la gestión (autogestión) de sentimientos vinculados al desarrollo y explorar maneras efectivas y seguras de avanzar (ver líneas de intervención de la dimensión EQUILIBRIO DESARROLLO-ESTABILIDAD).
- Construir la confianza sobre la base de sus competencias, experiencias, logros, aprendizajes: utilizar, según el caso, diferentes técnicas o herramientas que le proporcionen información adicional durante el proceso de acompañamiento: balance de carrera, evaluación de competencias, elaboración del CV, etc.), con la finalidad de

proporcionar información adicional durante el proceso de acompañamiento.

- Favorecer la construcción de una narrativa más comprensiva o inclusiva de sus experiencias sociolaborales de acuerdo a lo realizado (hechos objetivos) y lo experimentado (percepciones subjetivas y maneras de dar sentido a la experiencia).
- Basar el desarrollo de mi cliente en sus fortalezas y talentos, y desde ahí orientar sus necesidades de cambio, aprendizaje y progreso.
- Explorar opciones de trabajo, empleo o emprendimiento que puedan satisfacer los intereses y necesidades de mi cliente. Identificar posibles temores o lealtades creadas (hacia una profesión/empleo, un sector, un rol...) que podrían hacerle difícil esta exploración.
- Examinar con mi cliente la/s mejores opciones y ayudar a crear las condiciones necesarias para avanzar hacia un siguiente paso en su carrera.

Sugerimos revisar la información de todas las dimensiones del perfil con objeto de diseñar una intervención adecuada a las características del cliente y sus necesidades de cambio.

Anexo 7. Medias de cada género en las variables del IDeCaA



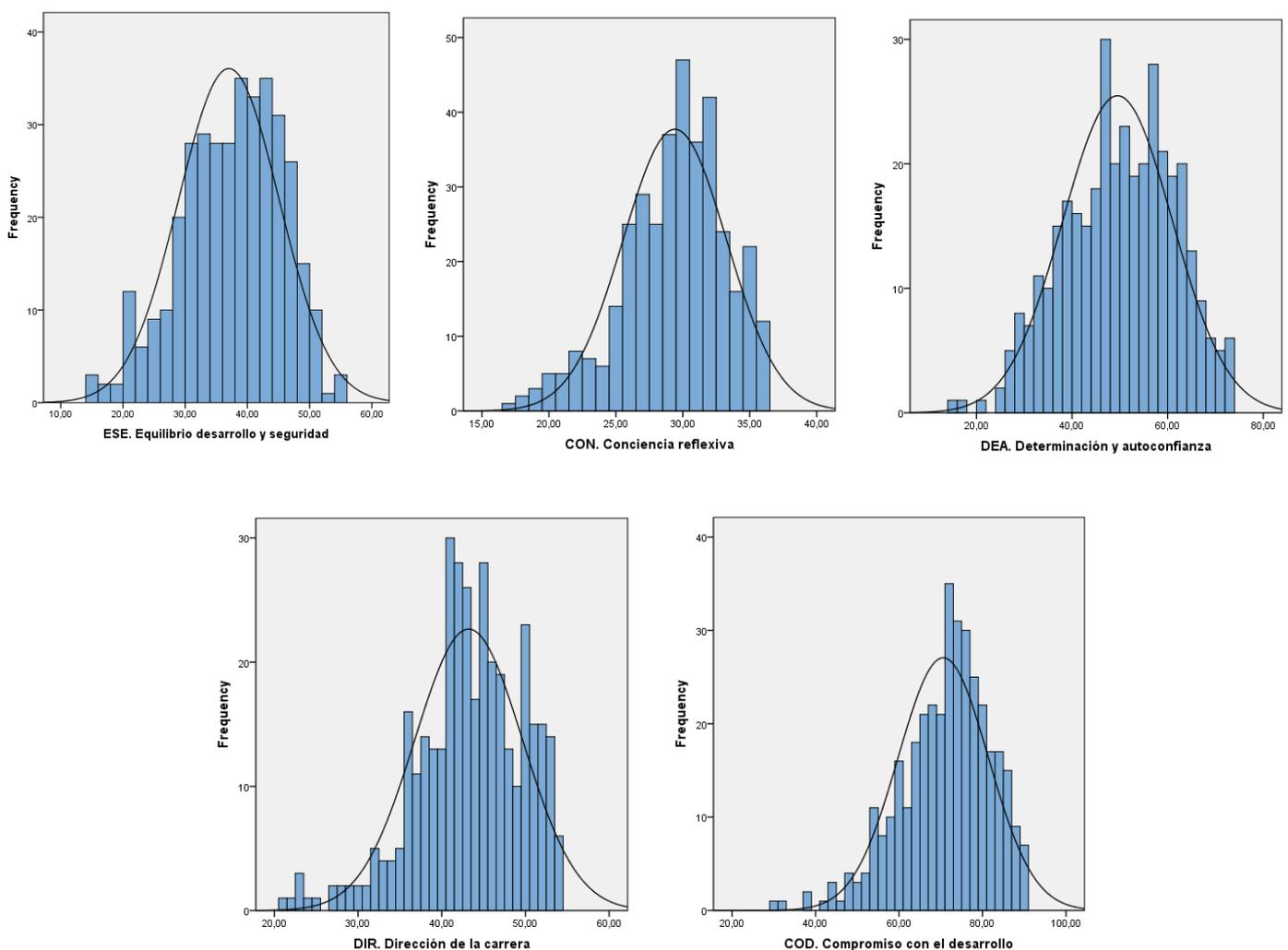
²¹ Para poner a prueba la posibilidad de encontrar diferencias notables por género, se representaron las medias por género y se acudió a un tipo de análisis estadístico basado en el Modelo Lineal General, el cual permite contrastar las diferencias por género en todas las variables de IDeCaA en su conjunto, así como en cada una de ellas por separado. Los resultados mostraron diferencias significativas en función del género ($F = 4,017$; $p < 0,01$; $d = 0,473$), pero localizadas únicamente en la escala Determinación y autoconfianza y en favor de los hombres ($F = 10,662$; $p < 0,01$; $d = 0,340$). A pesar de que el tamaño del efecto de las diferencias fue de tipo mediano-pequeño, se decidió equilibrar aleatoriamente la muestra en función del género en esta variable para controlar el efecto distorsionador que podría provocar esta circunstancia, contando de este modo con 270 casos totales (135 hombres + 135 mujeres) para la elaboración del baremo de esta escala.

Anexo 8. Aplicabilidad del cuestionario y su interpretación.

Estadísticos descriptivos (N=366)²²

		Media	Desviación típica
ESE.	Equilibrio desarrollo y seguridad	37,01	8,10
DIR.	Dirección de la carrera	43,21	6,44
COD.	Compromiso con el desarrollo	70,59	10,79
CON.	Conciencia reflexiva	29,40	3,87
DEA.	Determinación y autoconfianza	49,51	11,46

Distribución de las puntuaciones del IDeCaA



²² Se han calculado estadísticos descriptivos y se ha representado la distribución de puntuaciones en los histogramas siguientes. Los valores y la forma de las distribuciones son indicativos de una buena capacidad de dispersión y una distribución cercana a la de la curva normal, esto es, con la mayoría de los casos en torno a los valores medios y un menor porcentaje de individuos según nos alejamos de dichos valores. De este modo, cabe prever que el uso de IDeCaA permita a las personas posicionarse en diferentes grados respecto del contenido de las dimensiones.